Schopenhauers pädagogische Ansichten

im Zusammenhange

mit seiner Philosophie.

Inaugural-Dissertation

zur

Erlangung der Doktorwürde

der

hohen philosophischen Fakultät der Universität Leipzig

vorgelegt von

Otto Arnold
aus Greifenhain.

Langensalza,
Druck von Hermann Beyer & Söhne (Beyer & Mann).
1906.

Angenommen von der philosophisch-historischen Sektion auf Grund der Gutachten der Herren *Volkelt* und *Wundt*.

Leipzig, den 20. Juli 1905.

Der Procancellar.
Seeliger.

Meinen lieben Eltern

gewidmet.

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41535720_0082

Inhaltsverzeichnis.

		Seite
	Einleitung	1
	Quellen	5
I.	Apriorismus	7
	Der Seinsgrund. — Die Methode der Geometrie. — Bildungswert der apriorischen Wissenschaften. — Studium der Philosophie.	
II.	Anschauliche und begriffliche Erkenntnis	20
	Die Bedeutung der Anschauung in Schopenhauers Philosophie. — Wesen der Anschauung. — Wesen der begrifflichen Erkenntnis. — Urteilskraft. — Phantasie. — Gedächtnis. — Wert des anschaulichen und begrifflichen Erkennens. — Die Anschauung im Erziehungsziel. — Die Methode der intellektuellen Erziehung. — Anwendung auf einzelne Unterrichtsfächer, Naturkunde. — Religionsunterricht. — Sprachunterricht.	
III.	Wille und Intellekt	55
	Philosophische Grundlegung. — Unveränderlichkeit des Charakters. — Voluntarismus. — Intellektualismus. — Erziehung durch Erkenntnisbildung. — Erziehungsmittel. — Gewöhnung. — Beispiel. — Strafe.	
IV.	Pessimismus	75
	Philosophische Grundlegung. — Schein. — Bosheit. — Ethische Grundlage. — Pessimistische Erziehung. — Intellektueller Pessimismus. — Fortschritt. — Geschichtsunterricht.	
V.	Individualismus und Sozialismus	90
	Philosophische Grundlegung. — Ursprung der individuellen Verschiedenheiten. — Das Individuum in der Erziehung. — Verhalten des Individuums zu den sozialen Verbänden. — Individuelle Sonderungen.	

Seite

VI. Erkenntnis der Ideen 112
Philosophische Grundlegung. — Das Kind ein Genie. — Ästhetische Erziehung.
VII. Der Idealmensch 115
Der niedere Idealmensch. — Der moralische Idealmensch. — Das Erziehungsziel. — Lehrerideal.
Schlußwort 125
Literaturverzeichnis 128

Einleitung.

»Sie werden mich finden!« sprach Schopenhauer einst mit stolzem Selbstbewußtsein, als man ihn fragte, wo er begraben sein wolle. Die heute vorliegende reiche Schopenhauer-Literatur bestätigt schon äußerlich, daß sein Glaube sich erfüllt hat. Die Pädagogik aber hat ihn noch nicht gefunden. Das beweist am deutlichsten die Tatsache, daß weder in *Schmidts* noch in *Reins* Encyklopädie sein Name eine Stelle gefunden hat. Nur *Karl Schmidt* gibt in seiner Geschichte der Pädagogik[1]) eine, wenn auch lange nicht erschöpfende Darstellung von Schopenhauers pädagogischen Gedanken, ohne aber deren Bedeutung irgendwie hervorzuheben. Sonst liegen nur einige Teiluntersuchungen vor. Vollständig absehen können wir von *Regener*: Schopenhauers Ansichten über Erziehung,[2]) worin eine bloße aphoristische Nebeneinanderstellung der pädagogischen Gedanken Schopenhauers gegeben wird. Ähnliche, mehr oder weniger unvollständige, aber mit einer knappen Würdigung verbundene Darstellungen haben wir von *O. Hummel*[3]) und *Braun*[4]). Schopenhauers

[1]) *K. Schmidt*, Geschichte der Pädagogik, 4. Bd., S. 978—87.

[2]) *Fr. Regener*, Schopenhauers Ansichten über Erziehung. Wiesbaden 1894.

[3]) *O. Hummel*, Die psychologischen und pädagogischen Grundgedanken Schopenhauers. Pädagogium 1881.

[4]) *Braun*, Schopenhauer als Erzieher. Neue metaphys. Rundschau 1901.

Gedanken über die Mathematik verwertete zur großen Freude des Meisters zuerst *Kosack*[1]), an dessen Programmschrift sich eine Kontroverse zwischen *Bahnsen*[2]) und *J. C. Becker* anschloß. Verschiedene Gedanken Schopenhauers über Charakterbildung baute ebenfalls *Bahnsen* aus in seinen Beiträgen zur Charakterologie.[3]) In neuester Zeit untersuchte *Walsemann* den Begriff der Anschauung bei Schopenhauer.[4])

Außer diesen direkten Betrachtungen der pädagogischen Gedanken unseres Philosophen sind nun noch zwei Gruppen von Abhandlungen zu unterscheiden, die sich beide indirekt mit der erzieherischen Bedeutung Schopenhauers beschäftigen. Die eine faßt seine gesamte Lehre in enger Verbindung mit seiner Persönlichkeit ins Auge und feiert ihn als den großen Erzieher der Menschheit, so *Nietzsche*[5]) in den »Unzeitgemäßen Betrachtungen«. Die andere untersucht die Verwertbarkeit seiner Philosophie für die Schulerziehung. Zu einer einseitigen Ablehnung gelangt dabei *Jung*[6]), während *Schneidewin*[7]) gerechter und günstiger urteilt.

Diese beiden Gesichtspunkte liegen meiner Arbeit ferner, wenn es sich auch nicht ganz umgehen lassen wird, einzelne philosophische Lehren auf ihre pädagogische Verwertbarkeit hin zu prüfen, da Schopenhauer, wie er selbst sagt, oft sehr naheliegende Konsequenzen aus seiner Lehre gern andern überläßt. Meine Hauptabsicht ist vielmehr die, den Schatz pädagogischer Gedanken, den seine

---

[1]) Beiträge zu einer system. Entwicklung der Lehre der Geometrie aus der Anschauung von *C. R. Kosack*. Progr. 1852.

[2]) Holsteiner Schulzeitung 1857, No. 12, 13, 21, 25, 26 und 1858, No. 14, 15.

[3]) *Bahnsen*, Beiträge zur Charakterologie, 2. Bd. 1867.

[4]) Dr. *Hermann Walsemann*, Die Anschauung. Berl. 1903. S. 176—208.

[5]) *Nietzsche*, Schopenhauer als Erzieher. Unzeitgemäße Betrachtungen. 3. Stück. 1874. Nachträge dazu in Werke, Bd. 10.

[6]) *A. Jung*, Die päd. Bedeutung der Schop. Willenslehre. 1890.

[7]) *Schneidewin*, Das Gymn. u. A. Schop. Mag. 1886, No. 11.

Werke in sich bergen, zu heben. Kann man doch eine wahre Anschauung über den Pädagogen Schopenhauer erst dann gewinnen, wenn man die Gesamtheit seiner pädagogischen Ansichten ins Auge faßt. Es wird weiterhin darauf ankommen, nachzuweisen, wie weit diese Gedanken über Erziehung mit seiner Philosophie zusammenhängen. Endlich soll der Versuch gemacht werden, die losen Bausteine, als welche sich die pädagogischen Gedanken zunächst darstellen, zu einem Gebäude zusammenzusetzen. Dieser Versuch erscheint nicht leicht, wenn man außer der Schopenhauerschen Art zu philosophieren noch das zweite bedenkt, daß es sich doch großenteils um nur gelegentliche pädagogische Bemerkungen handelt. Fasse ich den Zweck dieser Arbeit so, dann ist ersichtlich, daß ich mich mehr an das Positive in Schopenhauers pädagogischen Ansichten zu halten habe und mich nicht mit einem Aufweisen von Widersprüchen, Irrtümern und Mängeln begnügen darf, abgesehen davon, welches von beiden ersprießlicher ist.

Was darf nun der Pädagog von Schopenhauer erwarten? Keinesfalls ein System der Pädagogik oder auch nur annähernd systematisch geordnete Gedanken. Ja es sei von vornherein darauf hingewiesen, daß Schopenhauer viel weniger als die andern großen Philosophen seiner Zeit, einer Zeit, in der die Erziehungsprobleme das lebhafte Interesse der Geister in Anspruch nahmen, im Banne pädagogischer Ideen stand. Weder praktisch noch theoretisch lagen sie ihm besonders nahe. Ein widriges Geschick hinderte ihn, die Lehrtätigkeit an der Universität auszuüben; er war nie Hauslehrer; er hatte auch nicht eigene Kinder zu erziehen. Doch auch mit der Theorie der Pädagogik hat er sich wenig beschäftigt. Findet sich doch in seiner Bibliothek kein einziges pädagogisches Werk, mit Ausnahme von Rousseaus Emil, an dem ihn aber mehr die philosophisch-ethischen Unterlagen, als die pädagogischen Fragen interessieren. Von Herbarts Schriften hat er die pädagogischen ausgeschlossen.

Pestalozzi, den er zweimal erwähnt, kennt er nur oberflächlich.

Trotz alledem hat er zahlreiche pädagogische Bemerkungen in seine Schriften einfließen lassen, die es wohl verdienen, zusammengestellt und untersucht zu werden. Darf man doch von vornherein annehmen, daß, gerade weil es zumeist nur gelegentliche Anmerkungen sind, auf die sein philosophisches Denken ihn führt, sie der philosophischen Begründung nicht ermangeln werden. Man wird sich ferner, da Schopenhauer ein scharfer Beobachter der menschlichen Natur ist und oft deren geheimste Regungen belauscht und zu enthüllen weiß, eine reiche psychologische Ausbeute von seinen Werken versprechen dürfen. Weiter muß man annehmen, daß die eigenartige, kraftvolle Persönlichkeit Schopenhauers, die sich in seiner Philosophie so starke Geltung verschafft, auch seinen pädagogischen Meinungen ihren kraftvollen Stempel aufdrücken wird. Daher darf man originelle Ansichten, entsprungen der frischen, lebendigen Quelle persönlichen Erlebens, bei ihm suchen. Infolgedessen macht es sich nötig, auch den Zusammenhang seiner pädagogischen Lehren mit seiner Persönlichkeit nachzuweisen. Aber selbst abgesehen von den genannten Gründen, hat der Erzieher Recht und Pflicht, sich mit Schopenhauer zu beschäftigen, schon allein aus dem Grunde, weil die Erziehung jederzeit, aber heute mehr als jemals von dem Zeitgeiste abhängig ist, und diesen hat Schopenhauer stark beeinflußt. Sind doch nach dem Zeugnisse *Th. Zieglers* Schopenhauers Ideen 40 Jahre lang eines der stärksten Fermente des deutschen Geisteslebens gewesen und geblieben.[1]) So hoffte auch Schopenhauer selbst an seinem Lebensabende, als sich seine Lehre zu verbreiten anfing, daß seine Philosophie ein großes Publikum finden würde, nicht bloß auf den Schulen, den hohen, wie den

[1]) *Theobald Ziegler*, Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrhunderts, S. 365.

niederen, sondern sie würde ins Volk gehen, weil es Ernst sei (B 293).

Quellen.

Wenn man auch von Schopenhauer nichts weniger als ein pädagogisches System erwarten darf, kommt doch die Gliederung seines philosophischen Hauptwerkes: »Die Welt als Wille und Vorstellung« der Zweiteilung der Pädagogik in Erziehung im engern Sinne und Unterricht entgegen. Denn die Welt als Vorstellung behandelt den Menschen als ein vorstellendes, erkennendes Wesen, die Welt als Wille faßt ihn als wollend und fühlend. Ich werde daher in der Hauptsache meine Untersuchung dem Gange dieses Hauptwerkes anschließen, insbesondere auch deshalb, um zeigen zu können, wie die pädagogischen Gedanken aus den philosophischen herauswachsen. Auf eine systematische Anordnung der pädagogischen Gedanken müssen wir dabei allerdings verzichten, ja es werden die für die Erziehung grundlegenden Fragen mehr ans Ende der Arbeit gerückt werden. Immerhin wird das für die Erkenntnis der pädagogischen Bedeutung Schopenhauers zuträglicher sein, als wenn man seinen Gedanken durch eine ihnen fremde Anordnung Gewalt antun wollte.

Außer dem philosophischen Hauptwerke bieten auch seine Nebenwerke reiche pädagogische Ausbeute. Er hat einen kleinen Aufsatz über Erziehung verfaßt (V, 662—68), in dem er aber nicht auf die Charakterbildung eingeht; über diese geben außer dem 4. Buche des Hauptwerkes besonders seine beiden ethischen Schriften »Über die Freiheit des Willens« und »Über die Grundlage der Moral« Aufschluß. Fragen, die den Unterricht betreffen, behandelt er besonders im 1. Buche des Hauptwerkes, das sich an manchen Stellen wie ein pädagogisches Buch liest, sowie in der Schrift »Über die vierfache Wurzel

des Satzes vom zureichenden Grunde«. Von Kapiteln aus den »Parerga und Paralipomena« sind durchweg pädagogisch: »Über Lesen und Bücher« (V, 585—95), »Selbstdenken« (V, 519—29), »Vom Unterschiede der Lebensalter« (IV, 532—54). Ferner sind noch stark mit pädagogischen Gedanken durchsetzt die »Aphorismen zur Lebensweisheit« (IV, 351—531 und N IV, 314—37), die Aufsätze über den Intellekt (V, 41—101 und N IV, 95 bis 114), »Zur Ethik« (V, 205—246 und N IV, 142 bis 167), »Über Gelehrsamkeit und Gelehrte« (V, 506—518 und N IV, 288—294), »Über Sprache und Worte« (V, 569—612 und N IV, 300—304), »Psychologische Bemerkungen« (V, 613—647 und N IV, 305—313), »Über das Studium der Philosophie« (N II, 18—53) und endlich seine lateinische Selbstbiographie (VI, 247—62). Vereinzelte Gedanken über Erziehung findet man außerdem in fast allen seinen übrigen Werken.

I.

Apriorismus.

Schopenhauer nennt sich den Ausbauer und Vollender der Philosophie Kants. Wie dieser, so geht auch er von dem persönlichen Bewußtsein aus, weil nur dieses allein jedem unmittelbar gegeben sei. Indem nun das vorstellende Bewußtsein sich auf sich selbst besinnt, kommt es zu der schwerwiegenden Erkenntnis, die Schopenhauer in den Satz zusammenfaßt: Die Welt ist meine Vorstellung. Der Mensch tritt uns also hier zunächst entgegen als ein vorstellendes, ein erkennendes Wesen. Im menschlichen Intellekt aber liegen vor aller Erfahrung verschiedene Formen wie Zeit, Raum und Kausalität präformiert, es sind apriorische Formen. Das Subjekt kann gar nicht anders erkennen als durch diese Formen, es prägt sie darum auch der gesamten Vorstellungswelt auf. So ist Schopenhauer zunächst in demselben Sinne Apriorist wie Kant, insofern er auch apriorische Grundfunktionen annimmt. Nun ist er aber vielmehr als Kant bemüht, Einfachheit und Klarheit in diese zu bringen. Er hat das hauptsächlich in seiner Jugendschrift: »Über die vierfache Wurzel des Satzes vom zureichenden Grunde« getan. Der Satz vom zureichenden Grunde nämlich besagt in seiner allgemeinsten Fassung, daß, infolge jener eigentümlichen Beschaffenheit unseres Erkenntnisvermögens, stets in und mit den apriorischen Formen vorstellen zu müssen, nichts »für sich Bestehendes und Unabhängiges,

auch nichts Einzelnes und Abgerissenes, Objekt für uns werden kann« (III, 40), sondern alles, was für uns Erkenntnisobjekt werden soll, in einer notwendigen gesetzmäßigen Verbindung stehen muß. Da nun unser Vorstellungsvermögen ein denkendes, anschauendes, sinnlich affiziertes oder selbstbewußtes ist, so gibt es nach Schopenhauer auch 4 Arten der Objekte: Begriffe, reine Anschauungen, sinnliche Anschauungen und das Subjekt als Gegenstand des Selbstbewußtseins. Demnach äußert sich auch der Satz vom Grunde in einer vierfachen Gestalt, als Grund des Erkennens, des Seins, des Werdens und des Handelns. Wie schon oft eine gute Klassifikation auf in der bisherigen Auffassungsweise vorhandene Lücken hingewiesen hat, man denke an *Fr. Bacon*, so auch hier. Der Seinsgrund ist es, durch dessen Aufstellung Schopenhauer auf einen bisherigen Mangel aufmerksam gemacht wird, auf einen Mangel, der in das Bereich der Pädagogik weist. Fassen wir daher den Seinsgrund näher ins Auge. Er äußert sich in Zeit und Raum, beides hier nur als subjektive Anschauungsform gedacht. Nun stehen die Zeit- und Raumteile in einem festen Abhängigkeitsverhältnis zueinander. Die Raumteile, also Winkel und Linien, bestimmen einander nach ihrer Lage. Ihre Abhängigkeit ist folglich wechselseitig. In der Zeit ist jeder Augenblick bedingt durch den vorhergehenden, demnach durch die Folge. Hier findet mithin keine Mannigfaltigkeit der Beziehungen statt. Das Gesetz nun, nach welchem die Raumteile in Hinsicht der Folge einander bestimmen, nennt Schopenhauer den Seinsgrund. Daran nun knüpft sich die Frage, wie ist in diese Verhältnisse Einsicht zu erlangen? Da diese Verhältnisse eigentümliche, von allen andern möglichen Verhältnissen unserer Vorstellungen durchaus verschiedene sind, so kann die Einsicht in sie weder durch den Verstand, denn dieser verknüpft nur nach Kausalität, noch durch die Vernunft, denn diese verknüpft nur nach dem Erkenntnisgrunde, erzielt werden. Aber die Anschauungsformen Raum und

Zeit können nicht nur, abgesondert von ihrem Inhalte, *in abstracto* gedacht, sondern auch unmittelbar angeschaut werden. Dieses Anschauungsvermögen nennt Schopenhauer nun die apriorische oder reine Anschauung oder allgemeiner: Die reine Sinnlichkeit. Nur mittels dieser sieht man die notwendige Folge des Bedingten aus seiner Bedingung ein. Aber deswegen sind diese anschaulich erkannten Wahrheiten ebenso allgemein gültig und evident, wie die begrifflich bewiesenen logischen Erkenntnisse. Der begriffliche Beweis kann wohl für diese anschaulichen Erkenntnisse noch hinzukommen, aber nötig ist das nicht.

Von dieser erkenntnistheoretischen Grundlage aus blickt nun Schopenhauer hinüber in das Gebiet des Unterrichts, um eine konsequent aus der Erkenntnistheorie sich ergebende methodische Forderung aufzustellen. Auf dem Zusammenhange der Zeitteile, so folgert er, beruht das Zählen und die ganze Arithmetik, die nur eine methodische Abkürzung des Zählens ist. Schon das einfache Zählen ist ein Multiplizieren mit Eins; bloß um stets zu wissen, wie oft wir schon die Einheit gesetzt haben, markieren wir sie jedesmal mit einem andern Worte. In der Arithmetik begnüge man sich nun tatsächlich mit der Einsicht in den Seinsgrund und keinem falle es ein zu beweisen, daß $2 + 3 = 5$ ist. An der Methode der Arithmethik hat demnach Schopenhauer nichts auszusetzen. Er hebt aber rühmend hervor, daß in Pestalozzis Lehranstalt die Kinder stets multiplizieren mußten $2 \cdot 2 = 4 \cdot 1$ (II, 47).[1])

[1]) *Walsemanns* Behauptung, Schopenhauer berufe sich hier mit Unrecht auf Pestalozzi, da dieser mit seiner Zählmethode nur die Zusammensetzung aus Einheiten hervorheben wolle (*Walsemann*, Die Anschauung, S. 177), halte ich für unrichtig. Daß Pestalozzi die Zahl aus den Gegenständen der Anschauung herleitet und später auf simultanes Auffassen räumlicher Zahlenversinnlichungen dringt, widerspricht der Ansicht Schopenhauers nicht. Letzteres ist eben dann das abgekürzte Zählen. In der Hervorhebung der Einheiten sind Schopenhauer und Pestalozzi einig, eine Zusammensetzung aus Einheiten ist aber nur möglich in der Zeit. Auf Grund dieser Stelle

Dagegen ist Schopenhauer durchaus nicht einverstanden mit der seiner Zeit üblichen Methode der Geometrie, der Euklidischen. Da sich die Geometrie auf dem Zusammenhange der Raumteile nach ihrer Lage aufbaut, so ist dem Schüler Einsicht in diese Verhältnisse ebenfalls nicht durch begriffliche Beweise, sondern durch reine Anschauung zu verschaffen. Die Euklidische Methode dagegen nimmt nur die Axiome als unmittelbar evident an, bedient sich aber weiterhin des begrifflichen Beweisverfahrens. Daran übt nun Schopenhauer scharfe Kritik, der man, wie so oft bei ihm, persönliche Gereiztheit anmerkt. Seine Einwände lassen sich in fünf Punkte zusammenfassen.

1. Die Euklidische Methode ist eine unnütze Vorsicht; denn sie beweist nur, was *a priori* einleuchtend ist (II, 140). Schopenhauer vergleicht ihre Beweise in dieser Hinsicht mit einem feigen Soldaten, der dem von andern erschlagenen Feinde noch eine Wunde versetzt, und sich dann rühmt, ihn erlegt zu haben (I, 123).

2. Sie vermittelt nur fragmentarisches Wissen; denn sie stellt z. B. über das Dreieck nur einige abgerissene, völlig beliebige Sätze auf, ohne eine erschöpfende Erkenntnis dieser räumlichen Verhältnisse zu geben.

3. Sie verschafft überhaupt kein rein mathematisches Wissen, denn sie überführt nur, daß es in der vorliegenden Figur so sei, keineswegs aber, daß es überhaupt so sei (III, 154).

4. Sie verschafft nur oberflächliches Wissen, da sie nur zeigt, daß es so ist, aber nicht, warum es so ist. Daher verschaffen ihre Beweise auch keine Befriedigung, sondern fast die unbehagliche Empfindung, wie nach einem Taschenspielerstreich. Fast immer kommt die Wahrheit durch die Hintertür herein, indem sie sich *per*

---

also Schopenhauer Mißverstehen und oberflächliche Bekanntschaft mit Pestalozzi vorzuwerfen, ist meines Erachtens zu weit gegangen. Ebensowenig aber läßt sich aus diesem Zitate folgern, daß Schopenhauer Pestalozzi gründlich gekannt habe.

accidens aus irgend einem Nebenumstand ergibt. Oft schließt ein apagogischer Beweis alle Türen, eine nach der andern, zu, und läßt nur die eine offen, in die man bloß deswegen hinein muß (III, 115).

5. Sie wirkt infolgedessen sogar schädlich, indem sie den Schüler entwöhnt vom eigentlichen Erforschen des Grundes und des innern Zusammenhanges der Dinge und ihn anleitet, sich am historischen Wissen, daß etwas so sei, genügen zu lassen.

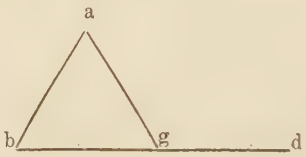
Alle diese Fehler und Mängel sind die Folge davon, daß die Mathematik die ihr eigentümliche, überall nahe, anschauliche Evidenz mutwillig verwirft, um ihr eine logische zu substituieren. Es sei, wie wenn jemand sich die Beine abschnitte, um mit Krücken zu gehen. So meint Schopenhauer zusammenfassend, die Euklidische Methode sei eine glänzende Verkehrtheit, die nur deswegen solange kultiviert worden sei, weil man die begrifflich bewiesenen Wahrheiten allein als echte gelten ließ. Die ihr nachgerühmte Übung des Scharfsinns bestehe bloß darin, daß sich der Schüler im Schließen übe und sein Gedächtnis anstrenge. Übrigens würde der auf Stelzen einherschreitende logische Beweis meistens bald vergessen, ohne Nachteil der Überzeugung.

Aus alle den Gründen, die — mit Ausnahme des unter 3 angeführten — ohne Zweifel viel Wahres enthalten, verwirft Schopenhauer die Euklidische Methode.[1]) Dafür fordert er nun eine neue, auf reine Anschauung gegründete Methode, die also anstatt der logischen die transscendentale Wahrheit des Lehrsatzes nachweise, die den Seinsgrund aufweise und dadurch zu der Einsicht verhelfe, daß und warum es so sein müsse. Er nennt sie auch die analytische Methode, weil sie dem ursprünglichen Gedankengange des Entdeckers einer geo-

[1]) Schopenhauer faßt dieses Verwerfen der Euklidischen Methode als ein Zu-Ende-denken Kants, der darin mit seinen Gedanken nicht zu Ende gekommen sei (I, 559).

metrischen Wahrheit nachgehe; denn auch bei diesem sei erst das Gefühl der neuen Wahrheit dagewesen und erst nachträglich habe er dazu den Beweis ersonnen. Nun meint aber Schopenhauer mit den vorgeschlagenen anschaulichen Beweisen nicht etwa die in unsern Volksschulen geübte Methode. Diese hatte Rousseau im Sinne gehabt, als er verlangte, daß sein Emil die Geometrie nicht durch Definitionen und Beweise, sondern durch Anschauung und Beobachtung lernen solle. Mit Recht betont demgegenüber Schopenhauer, daß diese Beweisart, also die durch sinnliche Anschauung, nur empirische Kenntnis liefere; diese aber sei trügerisch und ihr gegenüber war Euklids Methode gefordert und berechtigt, doch nur solange, als man reine und empirische Anschauung noch nicht unterscheiden konnte. Jetzt jedoch, nach Kants Lehre, müsse die Methode der Geometrie auf reine Anschauung gegründet werden.

Wie denkt sich nun Schopenhauer diese neue Beweisführung? Er zeigt das unter anderen an dem Lehrsatze: »In jedem Dreieck, dessen eine Seite verlängert worden, ist der äußere Winkel größer, als jeder der beiden gegenüberstehenden innern.« Euklid beweist diesen Satz umständlich durch Herstellen kongruenter Dreiecke. Schopenhauer beweist ihn folgendermaßen:



Damit Winkel b a g nur gleich komme, geschweige übertreffe, Winkel a g d, müßte (denn das heißt eben Gleichheit der Winkel) die Linie b a auf g a in derselben Richtung liegen wie b d, d. h. mit b d parallel sein, d. h. nie mit b d zusammentreffen: sie muß aber (Seinsgrund), um ein Dreieck zu bilden, auf b d treffen, also das Gegenteil

dessen tun, was erfordert wäre, damit Winkel b a g nur die Größe von a g d erreichte.

Damit Winkel a b g nur gleich komme, geschweige übertreffe, Winkel a g d, müßte (denn das eben heißt Gleichheit der Winkel) die Linie b a in derselben Richtung auf b d liegen wie a g, d. h. mit a g parallel sein, d. h. nie mit a g zusammentreffen: sie muß aber, um ein Dreieck zu bilden, auf a g treffen, also das Gegenteil tun von dem, was erfordert wäre, damit Winkel a b g nur die Größe von a g d erreichte.

Zwei Vorzüge sind dem Euklidschen gegenüber diesem Schopenhauerschen Beweise nicht abzusprechen. Einmal der der größeren Einfachheit: der Schüler wird nicht veranlaßt, Hilfsoperationen vorzunehmen, deren Zweck er nicht einsieht, und dann der der größeren Überzeugungskraft: der Schüler sieht nicht bloß ein, daß es so ist, sondern auch, warum es so sein muß.

Einen ausführlichen Versuch, die Geometrie nach Schopenhauers Grundsätzen zu behandeln, hat dann *Kosack* und später *Becker* unternommen. Auch *Bahnsen* hat Versuche in dieser Hinsicht angestellt. Von ihm gestatte man mir noch ein Beispiel anzuführen, da es die Vorzüge, die wir an Schopenhauers Beweis hervorhoben, noch deutlicher zeigt.

Daß die Summe der Nebenwinkel bei jeder geradlinigen Figur 4 Rechte beträgt, beweist Euklid umständlich mit Hilfe der Nebenwinkel. Man muß zugeben, es ist so. Aber warum? *Bahnsen* läßt Schopenhauer sagen: Jeder Außenwinkel gibt an, wie stark sich die Richtung der Umfangslinie an einer Ecke ändert. Da nun die Umfangslinie zuletzt wieder mit der ursprünglichen Lage zusammenfällt (Seinsgrund), so beträgt die Summe aller Außenwinkel 4 Rechte. Jetzt sieht man allerdings ein, daß es so sein muß und empfindet Befriedigung.

Freilich drängt sich bei diesem Beweise ein genetisches Element ein. Dasselbe findet sich auch in *Kosacks*

und noch stärker in *Beckers* Beweisen. Schopenhauer faßte dabei Beruhigung,[1]) obwohl er es nicht durfte, wenn er den Grundsätzen seiner Aprioritätslehre treu bleiben wollte. Sagt er doch ausdrücklich: »Die Materie allererst ist das Bewegliche im Raum. Der mathematische Punkt läßt sich nämlich nicht einmal als beweglich denken« (II, 60 f.).

Darum ist es auch nicht berechtigt, die von Schopenhauer geforderte Methode als genetische zu bezeichnen, wie es oft geschehen ist. Nach Schopenhauer besteht der Beweis nur darin, daß man die wechselseitige Abhängigkeit der Raumteile einer Figur durch Anschauung zur deutlichen Einsicht bringt, allerdings zu einer Einsicht, die intuitiv, gefühlsmäßig zu nennen ist, die aber, wie wir später sehen werden, für ihn gewisser ist, als eine auf begrifflichen Beweisen beruhende (I, 92 f.).

Allerdings war Schopenhauer selbst kein bedeutender Mathematiker. Er gehörte zu den Köpfen, die stets in Gegenwart der Anschauung dachten. Im Gefühl dieser Unsicherheit meint er am Schlusse seiner Ausführungen über die Methode, er habe damit nicht eine neue geometrische Methode lehren wollen. Zu seinen Versuchen hatte ihn wohl hauptsächlich eine Figur zur Anschaulichmachung des Pythagoräischen Lehrsatzes veranlaßt, die er sogar zweimal seinen Werken beifügt (I, 118 u. III, 157).

Dazu kam, daß das Interesse Goethes für den jungen Schopenhauer gerade durch diese Lehre angeregt wurde (B 196). Zu feststehenden Resultaten hat freilich Schopen-

[1]) B 201.

hauers Anregung bis heute noch nicht geführt; ja in den meisten Geschichten dieses Unterrichtsfaches gedenkt man derselben überhaupt nicht. Aber man sucht auch noch heute nach der rechten Methode für die Einführung in die Geometrie. Schopenhauers Grundgedanke, den Schüler den Weg des ersten Erfinders eines Lehrsatzes nachgehen zu lassen, ist pädagogisch vollkommen richtig und wird gewiß noch fruchtbringend werden.

In Verbindung mit der Methodenfrage steht auch Schopenhauers Ansicht über den Bildungswert der Mathematik. Da er der logischen Methode dieser Wissenschaft den Bildungswert abspricht, so könnte höchstens der Stoff derselben wertvoll sein. Dieser ist uns jedoch nach seiner Meinung *a priori* bewußt und wird nur verdeutlicht. Neue Erkenntnisse erhalten wir durch alle Mathematikstudien nicht. Schopenhauer ist eben nicht bloß in dem Sinne Apriorist, daß er apriorische Funktionen unseres Erkennens annimmt, sondern auch in der gesteigerten, über Kant hinausgehenden Bedeutung, daß diese apriorischen Funktionen uns auch zu apriorischen Erkenntnissen verhelfen. So sind ihm Geometrie, Arithmetik und dann als dritte die Logik sich aus solchen Erkenntnissen zusammensetzende apriorische Wissenschaften. Er meint, in der Mathematik schlage sich der Kopf mit seinen eigenen Erkenntnisformen, Zeit und Raum, herum, — gleiche daher der Katze, die mit ihrem eigenen Schwanz spiele (N IV, 99). So kommt Schopenhauer zu demselben Resultat wie *W. Hamilton* in seiner Schrift über den Wert und Unwert der Mathematik. Ihr Wert ist nur ein mittelbarer, nämlich er liegt in der Anwendung zu praktischen Zwecken. An sich aber lasse die Mathematik den Geist da, wo sie ihn gefunden habe und sei der allgemeinen Ausbildung und Entwicklung desselben keineswegs förderlich. Der einzige unmittelbare Nutzen sei, daß sie unstete und flatterhafte Köpfe gewöhnen könne, ihre Aufmerksamkeit zu fixieren (II, 152).

Ganz ähnlich wie über die Mathematik urteilt Schopen-

hauer über die dritte reine Wissenschaft *a priori*: die Logik. Sie könne nie von praktischem Nutzen, sondern nur von theoretischem Interesse sein; denn als apriorische Wissenschaft lehrt sie nur das, was jeder schon weiß und übt (II, 120), darum hält er es auch für unnötig, daß man die Regeln derselben dem Gedächtnisse der Schüler auflade (I, 84 f.). Denn Mangel an natürlicher Logik zeige ein Mensch nicht leicht. Wer sich zum Disputieren geschickt machen wollte, würde es viel besser als durch das Studium der logischen Regeln durch fleißiges Lesen der Platonischen Gespräche erreichen, deren viele die vortrefflichsten Beispiele dialektischer Gewandtheit geben, besonders, wo Sokrates den Sophisten Schlingen lege und solche nachher zuziehe. Denn die Regeln in den dialektischen Schriften des Aristoteles lägen vom einzelnen gegebenen Fall immer viel zu weit ab, als daß man sie anwenden könnte; und um sie herbeizuholen und dem Fall anzupassen, sei keine Zeit (N IV, 375). Trotzdem verwirft Schopenhauer die Logik als Unterrichtsfach nicht vollständig. »Als abgeschlossene, für sich bestehende, in sich vollendete, abgerundete und vollkommen sichere Disziplin ist sie berechtigt, für sich allein und unabhängig von allem andern wissenschaftlich abgehandelt und ebenso auf Universitäten gelehrt zu werden« (I, 86). Ihren eigentlichen Wert erhalte sie aber erst im Zusammenhange der gesamten Philosophie bei Betrachtung des abstrakten Erkennens. Darum müsse die praktische Richtung zurückgedrängt werden, ihr Vortrag dürfe nicht bloß nackt hingestellte Regeln zum richtigen Umkehren der Urteile, Schließen usw. enthalten, sondern mehr darauf gerichtet sein, daß das Wesen der Vernunft — nach Schopenhauer lediglich die Fähigkeit der begrifflichen Erkenntnis — und des Begriffs erkannt und der Satz vom Grunde des Erkennens ausführlich betrachtet werde. Weiter seien dann die übrigen drei Grundgesetze des Denkens, oder Urteile von metalogischer Wahrheit zu behandeln, woraus nach und nach die ganze Technik der Vernunft erwachse.

Das Wesen des Urteilens und Schließens sei dann darzustellen aus der Verbindung der als räumliche Kreise veranschaulichten Begriffssphären und aus diesem alle Regeln des Urteilens und Schließens durch Konstruktion abzuleiten. Werde die Logik in solcher Weise betrieben, so sei das durch Kant neu erregte Interesse für diese Disziplin wohl zu billigen, ja Schopenhauer mahnt, daß die Kenntnis derselben nicht seltener werde, als sie zu seiner Zeit war (I, 86).

Man wird das, was hier Schopenhauer über Stoffauswahl und Methode des logischen Studiums sagt, gern unterschreiben und nur bedauern, daß seine Warnung vor Vernachlässigung desselben überhört worden ist. Ist es doch geschehen, daß bei dem Übergang des allgemeinwissenschaftlichen Vorbildungskursus von der Universität auf das Gymnasium, die Logik mit den andern eigentlich philosophischen Disziplinen verloren gegangen ist. Mit Recht fordert daher auch *Paulsen*[1]), der Logik einen Platz im Lehrplane der Gymnasien einzuräumen. Da sie zunächst einen schulmäßigen Betrieb erfordert, paßt sie allerdings besser aufs Gymnasium als, wie Schopenhauer wollte, in das erste Universitätsjahr. Hauptforderung aber bleibt, daß sie in dem Bildungsgange jedes Gelehrten überhaupt eine Stelle findet.

Hier möge gleich das angereiht werden, was Schopenhauer über zwei andere Fächer des philosophischen Unterrichts sagt. Während ein Mensch nicht leicht Mangel an natürlicher Logik zeige, finde sich dagegen oft Mangel an natürlicher Dialektik; diese sei eine ungleich ausgeteilte Naturgabe (N II, 76). Schopenhauer faßt, in Übereinstimmung mit Aristoteles, die Dialektik als die Kunst des auf gemeinsame Erforschung der Wahrheit, namentlich der philosophischen, gerichteten Gespräches. Sie mache mit der Logik und der Rhetorik das Ganze einer Technik der Vernunft aus und solle unter der Benennung auch

[1]) *Paulsen*, Geschichte des gelehrten Unterrichts, S. 771.

mit diesen zusammen gelehrt werden. Übung und Nachdenken könnten viel beitragen, um in dieser Kunst Meister zu werden. Daher eben fordert er die Dialektik als weiteres Fach des philosophischen Unterrichts. Aber nur, wenn man sie als geistige Fechtkunst auffasse, könne sie als Disziplin aufgestellt werden. Als solche habe sie nicht die objektive Wahrheit zum Endzweck, sondern nur das Rechthaben (N II, 79). Ihr Nutzen bestehe in Berichtigung der eigenen Gedanken und in der Erzeugung neuer Ansichten (N II, 106). Die 38 Kunstgriffe, die er in seiner eristischen Dialektik gibt, zeugen von großem Scharfsinn, passen allerdings mehr in die Zeit des alten Humanismus, wo man disputierte, nur um seinen Geist und Witz leuchten zu lassen.

Als drittes Fach des philosophischen Unterrichts fordert Schopenhauer Geschichte der Philosophie. Diese solle an der Hand einer philosophischen Chrestomathie und ja nicht pragmatisch, im Sinne Hegels, vorgetragen werden. Zweck dieses Unterrichts wäre, das philosophische Interesse der Studenten zu erwecken und sie auf dem Felde der bisherigen philosophischen Leistungen zu orientieren. Hauptsache bleibe aber immer, daß man jeden Philosophen nur aus seinen eigenen Werken kennen lerne (III, 197).

Später wird er, infolge seines gesteigerten Mißtrauens gegen die Universitätsphilosophie, noch schroffer. Er meint, die Geschichte der Philosophie sei geeignet, das Wissen die Stelle des Denkens einnehmen zu lassen. Daher solle aller philosophische Unterricht von der Universität verschwinden. Dafür möge sich jeder privatim mit den Werken der großen Philosophen bekannt machen (III, 197).

Ohne in eine Kritik dieser Ansichten eintreten zu wollen, sei nur bemerkt, daß Nietzsche zu einer ähnlichen Meinung über den Unwert dieser Disziplin kommt, aber mehr aus pädagogischen Gründen. Er betont, daß sie durch das Wirrsal der Meinungen die Jünglinge ent-

mutige, selbst eine Meinung zu haben. Darum schüttet auch er das Kind mit dem Bade aus und verwirft die Philosophie als Unterrichtsgegenstand gänzlich, anstatt nach der geeigneten Methode zu suchen, die Quellenstudium und Geschichte, objektive und subjektive Darstellung in der rechten Weise verbindet. An der Wichtigkeit und Notwendigkeit des philosophischen Studiums hält Schopenhauer trotz aller Schwankungen fest. »Es schafft Ordnung in den Kopf und lehrt unbefangen in die Welt sehen« (III, 197). Darum fordert er, daß jeder, welcher nicht in der Hauptsache roh bleiben und der unwissenden, in Dummheit befangenen Menge beigezählt werden will, spekulative Philosophie studiert haben müsse (I, 87). Ja er wünscht, es solle gesetzlich bestimmt werden, daß jeder auf der Universität im ersten Jahre ausschließlich Kollegia der philosophischen Fakultät hören müßte und vor dem zweiten Jahre zu denen der drei oberen Fakultäten gar nicht zugelassen würde (V, 516 ff.). Selbst alle empirischen Wissenschaften müßten mit einer philosophischen Tendenz betrieben werden, sonst glichen sie einem Antlitz ohne Augen (II, 149).

Die Forderung des propädeutischen Philosophieunterrichts für die oberen Klassen unserer höheren Lehranstalten ist heute eine zum größten Teile noch unerfüllte, aber wie *Paulsen* überzeugend darlegt, höchst dringende.[1]) Daß in dem von *Paulsen* zu diesem Zwecke empfohlenen Lesebuche[2]) auch Abschnitte aus Schopenhauer nicht fehlen dürften, wird jeder bejahen, der da bedenkt, daß Schopenhauer genug moderne, auch für Schüler geeignete und interessante Fragen und noch dazu in anziehender Form behandelt.

---

[1]) *Paulsen*, Geschichte des gelehrten Unterrichts, S. 768 ff.
[2]) Ebenda S. 773.

II.

Die anschauliche und die begriffliche Erkenntnis.

Wenn Schopenhauer in so affektvoller Weise gegen das begriffliche Beweisverfahren Euklids zu Felde zieht und dafür den Beweis durch die reine Anschauung so angelegentlich empfiehlt, so ist das nicht lediglich eine Konsequenz aus seinem Apriorismus, sondern beruht zugleich darauf, welchen Wert er der anschaulichen Erkenntnis gegenüber der begrifflichen überhaupt beimißt. Er stellt beide Erkenntnisarten, die anschauliche und die begriffliche, einander schroff gegenüber, ja er bezeichnet die Feststellung des Unterschiedes zwischen beiden als einen verdienstvollen Grundzug seiner Philosophie (II, 103). Er erhebt gegen Kant den Vorwurf, daß dieser die anschauliche und die begriffliche Erkenntnis nicht gehörig gesondert habe, woraus eine heillose Konfusion entstanden sei. So fühlt sich Schopenhauer auch in diesem Punkte als der Vollender der Philosophie Kants (I, 558).

Wie schon aus unserem vorigen Kapitel ersichtlich war, schätzt Schopenhauer die Anschauung gegenüber dem Abstrakten außerordentlich hoch. Das beruht zunächst auf der Stellung, die die Anschauung in der Methode seiner Philosophie einnimmt. Er betont öfter, daß seine Philosophie nichts mehr und nichts weniger geben wolle als eine gründliche Auslegung der Erfahrungswelt, das heißt, nicht nur der äußeren, sondern auch der des inneren Erlebens. Er sagt: Man könne behaupten, daß in jedem Wirklichen alle Wahrheit und Weisheit, ja das letzte Geheimnis der Dinge enthalten sei, freilich eben nur *in concreto*, und so, wie das Gold im Erze steckt: Es kommt darauf an, es herauszuziehen (II, 83).

Schon aus dieser außerordentlich bevorzugten Stellung, die Schopenhauer der Anschauung in seinem gesamten Philosophieren zuweist, geht hervor, daß bei ihm

die Anschauung nicht etwas so ganz Einfaches sein wird. Es gilt darum das Wesen der Schopenhauerschen Anschauung genauer zu untersuchen. Hierbei kann ich durchaus auf die Untersuchungen *Volkelts* verweisen, der (Seite 122) diese Unterschiede überzeugend nachweist. Schopenhauer unterscheidet zunächst die sinnliche Anschauung. Im Anschlusse an Kant betont er, daß dieselbe intellektual sei, daß erst durch die Tätigkeit unseres Verstandes aus der subjektiven Empfindung die objektive empirische Anschauung entstehe, nicht aber, wie die Sensualisten meinen, die objektive Welt schon vorher fertig durch die Sinne und die Öffnungen ihrer Organe, bloß in den Kopf hineinspaziere. Daneben aber kennt er noch eine gesteigerte lebensvollere Anschauung, wie sie vornehmlich dem Weltmanne eigen sei, die dadurch entstehe, daß der Verstand die kausalen Beziehungen der Einzeldinge mit Bewußtsein untersuche und zugleich die Wahrnehmung gefühlsmäßig beurteile. Außerdem faßt er noch die Anschauung der metaphysischen Ideen als eine Art der Anschauung auf, ohne aber diese drei Arten immer zu trennen. Dazu kommt noch, daß alle diese verschiedenen Anschauungen nach Schopenhauers Meinung von Gefühlen begleitet sind. Da er nun, wie wir später sehen werden, die Gefühlsregungen dem Willen einverleibt, so sucht er auch die Anschauung möglichst nahe an den Willen selbst heranzurücken. So ist ihm das Anschauen nicht ein rein äußerliches methodisches Mittel, sondern ein den innersten Kern des Menschen ergreifendes Erlebnis, bei ihm sieht nicht bloß das Auge, sondern die ganze Seele.

Dieser vielgestaltigen und lebensvollen Anschauung gegenüber steht nun die abstrakte Vernunfterkenntnis. Der Mensch vermag nämlich aus den anschaulichen Vorstellungen neue Vorstellungen »abzuziehen«, das sind die Begriffe. Je höher man allerdings in der Abstraktion aufsteigt, desto mehr Anschauliches muß man fallen lassen, desto weniger denkt man also bei dem Begriffe. Den

allerabstraktesten Begriffen wie Sein, Verhältnis, Tugend, entspricht überhaupt nichts Konkretes mehr. Derartige Begriffe verachtet Schopenhauer, sie seien die ausgeleertesten und ärmsten. Die Fähigkeit der begrifflichen Erkenntnis nennt nun Schopenhauer die Vernunft. Entschieden weist er die Lehre der deutschen spekulativen Philosophen ab, die die Vernunft als das Vermögen übersinnlicher Ideen hinstellten.

Im Gegensatz zu dieser abstrakten Erkenntnis erfährt nun das Gebiet und der Wert des Anschaulichen bei Schopenhauer noch eine weitere Bereicherung dadurch, daß ihm die Tätigkeit der Urteilskraft hauptsächlich einverleibt wird. Hauptsächlich, denn zunächst schiebt er die Urteilskraft als verbindendes Mittelglied zwischen Verstand und Vernunft ein, ganz nach dem Vorbilde Kants. Er räumt auch ein, daß die eine, niedere, Tätigkeit der Urteilskraft sich lediglich auf das Abstrakte beziehe, wo sie Begriffe nur mit Begriffen vergleiche (II, 103) und das Verhältnis in einem Urteile ausspreche. Aber meist hat er doch, wenn er von der Urteilskraft spricht, deren höhere Tätigkeit im Auge, die darin besteht, daß sie entweder das anschaulich Erkannte in das deutliche abstrakte Erkennen überträgt, aus den gegebenen Fällen die allgemeine Wahrheit sucht, also reflektierend verfährt, oder auch zum gegebenen Begriff oder Regel den anschaulichen Fall sucht, wo sie dann subsumierend verfährt (N IV, 382 ff.). Die ungleich wichtigere von beiden, die reflektierende Urteilskraft steht nun aber der gesteigerten Art der Anschauung (S. 32) nahe. Nur verfährt die Urteilskraft hier bewußter und absichtlicher, als dort der Verstand; sie steht dem Begriff etwas näher als jene anschauende Erkenntnis. Doch verwischt Schopenhauer die Grenzen; z. B. nennt er einmal den Scharfsinn eine Äußerung des Verstandes (III, 95), ein andermal eine Äußerung der Urteilskraft (II, 105). Das Bilden der Begriffe weist er einmal der Vernunft zu (I, 76), dann wieder der Urteilskraft (III, 119). Überhaupt ist Schopen-

hauers psychologische Terminologie insofern mangelhaft, als er die einzelnen Erscheinungen schroff, am liebsten gegensätzlich voneinander trennt, so daß er für Zwischenstufen und Übergänge zunächst kein Auge hat und sie dann bald dem einen, bald dem andern Gebiete zuweist.

Endlich durchzieht, wie man wohl sagen kann, der Gegensatz zwischen anschaulicher und abstrakter Erkenntnis auch noch Schopenhauers Lehre über Phantasie und Gedächtnis, insofern die Phantasie mehr in das Gebiet des Anschaulichen, das Gedächtnis mehr in das des Abstrakten gelegt wird. Doch unterläßt hier Schopenhauer eine scharfe Gegenüberstellung. Dies mag mit daran liegen, daß die Phantasie bei ihm überhaupt nicht völlig zu ihrem Rechte kommt. Dies tritt besonders hervor, wenn er ihre Bedeutung fürs menschliche Leben darlegt. Entweder stellt sie uns da, nach seiner Meinung, fürchterliche Schreckgebilde vor, oder sie malt Trugbilder, die uns später bittere Enttäuschungen bereiten. Auf jeden Fall stört sie unsere Lebensruhe. So verkennt Schopenhauer, daß sie »in Freud und Elend als treue Gattin« dem Menschen zur Seite steht. Er versteht unter Phantasie die Tätigkeit der anschauenden Geistesfunktion ohne Erregung der Sinne. Wie diese Tätigkeit nun genauer vor sich geht, erfahren wir nicht. Die Phantasie bilde eine Art Ergänzung der empirischen Anschauung; denn je weniger Anschauungen uns zugeführt würden, desto tätiger sei sie. Doch baue sie sich auf der Anschauung auf (V, 638). Weil alles Urdenken in Bildern geschieht, darum sei die Phantasie ein so notwendiges Werkzeug desselben und würden phantasielose Köpfe nie etwas Großes leisten, es sei denn in der Mathematik.

Steht demnach die Phantasie in dem Gebiete des Anschaulichen, so gehört dagegen das Gedächtnis mehr dem des Abstrakten an. Denn das Gedächtnis ist nach Schopenhauer nur möglich durch Subsumtion gleichartiger und ähnlicher Dinge und Begebenheiten unter allgemeine Begriffe. Erst durch diese Subsumtion kommt im mensch-

lichen Geiste eine geordnete und zusammenhängende Rückerinnerung zu stande (II, 68 ff.). Schopenhauer definiert das Gedächtnis als die Übungsfähigkeit im Reproduzieren von Vorstellungen (III, 104) und betont, daß man sich kein Behältnis für fertige Vorstellungen darunter zu denken habe, sondern im Gegenteil entstehe jedesmal wirklich eine neue, nur mit besonderer Leichtigkeit durch die Übung. Die Unterlage des Gedächtnisses bildet aber der Wille; er ist der Faden, auf welchen sich die Erinnerungen reihen, und welcher diese fest zusammenhält.

Wir haben jetzt das ganze Gebiet durchmessen, das von dem Gegensatze zwischen anschaulicher und abstrakter Erkenntnis durchzogen wird. Man muß sich dieses ganze Gebiet vor Augen halten, wenn man Schopenhauer von der Bedeutung und dem Werte beider Erkenntnisweisen sprechen hört.

Zunächst zwar hat er für die Eigenheiten beider Erkenntnisweisen ein scharfes Auge. Die Anschauung ist ihm die Grundlage der Begriffe und damit unseres gesamten Denkens. Jede Wissenschaft, aber auch Kunst und Poesie sowie die Philosophie müssen in ihr den Grundgehalt suchen. In ihr wurzelt Weisheit und Genie die wahre Lebensansicht, der richtige Blick und das treffende Urteil. Im Praktischen leitet sie intuitiv und unmittelbar unser Handeln. Sie allein verschafft volle Befriedigung und widerspruchslose Wahrheit. Sie allein verschafft wirklich neue Erkenntnisse, ja sie ist selbst die Erkenntnis katexochen. Diesen umfassenden Sinn legt Schopenhauer in das Wort: *Nihil est in intellectu, nisi quod antea fuerit in sensu* (II, 95).

Aber auch dem begrifflichen Wissen erkennt er einen, wenn auch beschränkten Wert zu. Der Begriff erleichtert uns das Erkennen, er ist die äußere Form, in die der aus der Anschauung stammende Inhalt bequemer gefaßt werden kann. Da er nur das Wesentliche der anschaulichen Vorstellung aufnimmt, alles Unwesentliche der-

selben hingegen beiseite läßt, gleicht er dem Abwerfen unnützen Gepäcks. Darum ist er auch leichter zu handhaben als jene. Er bleibt ferner fest und bestimmt und ermöglicht erst dadurch das sichere Aufbewahren und das Mitteilen der Erkenntnisse; denn Anschauungen und Phantasiebilder lassen sich nicht vollkommen mitteilen, da entsteht in dem Kopfe eines jeden Schülers ein anderes Bild. Indem ferner der Begriff die Gegenstände der Erkenntnis einander über- und unterordnet, bringt er Übersichtlichkeit und systematische Ordnung in unsere Erkenntnisse. Damit ist dann die Möglichkeit zur Vollständigkeit des Wissens gegeben. So ist es der Begriff, der erst die Wissenschaft ermöglicht. Welchen bedeutsamen Einfluß endlich die Vernunft, als praktische, auf unser Handeln ausübt, werden wir später sehen.

Schien es bis jetzt, als verteile Schopenhauer Licht und Schatten ziemlich gleichmäßig und gerecht auf beide Erkenntnisweisen, so tritt seine wahre Meinung erst hervor, wenn er beide einander gegenüberstellt. Da erhebt er die Anschauung so weit über das begriffliche Wissen, daß man ihn von einer einseitigen Bevorzugung der Anschauung nicht freisprechen kann. Das begriffliche Wissen sei nur sekundär, enthalte nur schattenhaftes, geborgtes Licht wie der Mond. Die Urerkenntnis sei allein die Anschauung, sowohl für den einzelnen Begriff, wie für jede Wissenschaft. Öfter vergleicht er den Begriff mit den Anweisungsscheinen einer Zettelbank, die ihren Wert erst durch die Kontanten der Kasse, die Anschauungen, erhalten (II, 82). Die Begriffe kleben dem Menschen nur an, sie erforschen nur die Schale der Dinge, nicht ihr Inneres. Während ferner das Anschauen nach 3 Dimensionen vor sich geht, vermögen wir nur einen Begriff auf einmal zu fassen. Auch beschäftigen die Begriffe nur einen Teil des Menschen. Weiter sind sie zu starr und vermögen die feinen Modifikationen des Anschaulichen nicht zu erreichen. Schopenhauers einseitige Bewertung beider Erkenntnisweisen tritt dann besonders

hervor, wenn er auf ihre Beweiskraft zu sprechen kommt. Er meint, der Anschauung wohne viel mehr Beweiskraft inne, als einem abstrakten Schlusse. Dieser sei nur der Form nach, aber nicht der Materie nach völlig gewiß; er sei weniger für die, welche lernen, als für die, welche disputieren wollen. Läge uns die anschauliche Wahrheit immer so nahe, wie die Ableitung durch einen Schluß, so wäre sie durchaus und überall vorzuziehen (I, 113). Ja er meint, es müsse möglich sein, jede Wahrheit, die durch Schlüsse gefunden und durch Beweise mitgeteilt wird, auch unmittelbar und anschaulich zu erkennen. Wir sahen bereits, wie er tatsächlich in der Methode der Geometrie einen dahingehenden Versuch macht. Endlich ist der Begriff auch für die echte Tugend wie für die Kunst, ja selbst für die praktische Weisheit unfruchtbar; diese gehen aus anschaulicher Erkenntnis hervor.

So ist Schopenhauer ein begeisterter Vertreter des Prinzips der Anschauung. Wie Haman und der junge Herder nimmt er energisch Stellung gegen die Überschätzung des begrifflichen Wissens. Auch seine Verwandtschaft mit Pestalozzi tritt hierbei auffällig zu Tage. Stimmt doch sein Leitsatz: Die Anschauung ist die Quelle aller Erkenntnis (II, 89) fast wörtlich überein mit dem Kernsatze Pestalozzis: Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntnis. Die Verwandtschaft zwischen beiden in dieser Hinsicht tritt nun noch mehr hervor, wenn wir Schopenhauer auf das Gebiet der Pädagogik folgen. Denn die Forderung der Anschauung ist der Grundsatz für die pädagogischen Ansichten Schopenhauers, soweit sich diese auf die intellektuelle Erziehung erstrecken.

Wie aber kommt Schopenhauer dazu, diesen Satz für die Erziehung nutzbar zu machen? Es ist wiederum die Tendenz, den zu seiner Zeit herrschenden Grundsätzen und Gebräuchen der Erziehung reformierend entgegenzutreten, die ihn dazu veranlaßt. Wenn er die Anschauung als die Quelle aller wahren Erkenntnis preist,

so verfällt er dabei meist in einen polemischen Ton. Er fühlt sich in dieser Forderung als Verfechter einer Wahrheit, die von andern verkannt wird. Es sind die nachkantischen Philosophen, gegen die sich seine heftige Polemik richtet, insbesondere Hegel, Schelling und Schleiermacher. Diese, insbesondere Hegel, lehren nach seiner Meinung Afterphilosophie, welche von beliebig gewählten, möglichst allgemeinen und abstrakten Begriffen ausgeht, darum in der Luft schwebt und nie zu wirklichen Erkenntnissen führen kann. Sie erzeuge nur verschrobene, dumpfe Köpfe. Indem nun aber Schopenhauer weiter forscht, wie es möglich sei, daß solche Afterphilosophie für wirkliche Philosophie gehalten, ja begeistert aufgenommen werde, während man seine, aus der Anschauung erwachsene, ignoriere, findet er die Ursache davon in der falschen Erziehung. Die Menschen und insbesondere die Studenten seien eben schon von Jugend auf gewöhnt worden, Worte für die Sache selbst zu nehmen. Solle es hierin besser werden, so müsse die Jugend anders erzogen werden. So sieht sich Schopenhauer genötigt, auf das pädagogische Gebiet überzugehen und hier reformatorisch aufzutreten.

Er tut das hauptsächlich in seinem kleinen Aufsatze: »Über Erziehung« (V, 662–668). Darin sieht er fast ganz ab von der moralischen Erziehung und faßt nur die intellektuelle Erziehung ins Auge, die Erziehung zum praktischen Menschen, wie er es ausdrückt. Wie aus dem Vorhergehenden ersichtlich, ist er auch weniger von der Seite der eigentlichen Kindererziehung, als von seiten der Studentenerziehung auf diese Frage gekommen. Überhaupt denkt er bei seinen pädagogischen Forderungen zunächst meist an den Jüngling als Erziehungsobjekt. In dem genannten Aufsatze nun formuliert er ein festes Erziehungsziel, indem er sagt: »Bekanntschaft mit der Welt zu erlangen, können wir als das Ziel aller Erziehung bezeichnen« (V, 663). Wir werden später sehen, wie sich hinter diesen Worten noch ein ethisch-pessimistischer

Sinn verbürgt. Vorläufig aber sehen wir ganz davon ab und fassen diese Zielangabe als das, was sie zunächst ist, nämlich als Ziel der intellektuellen Erziehung. Bei der Entwicklung dieses Zieles geht Schopenhauer von dem gegensätzlichen Erziehungsverfahren aus, das er die künstliche Erziehung nennt. Diese erziele schiefe Köpfe, welche Dinge und Menschen falsch beurteilen, falsch sehen, falsch behandeln. Dies komme daher, weil man ihnen nur Begriffe von Dingen und Menschen in den Kopf gepropft habe. Sie trügen darum in ihrem Kopfe eine phantastische Ansicht der Welt und träten teils einfältig, teils verschroben in die wirkliche Welt ein. Statt dessen soll es Aufgabe der Erziehung sein, die Kinder von vornherein gleich mit der wirklichen, anschaulichen Welt bekannt zu machen, damit sie von Anfang an Welt und Menschen nehmen, wie sie sind, und sie richtig zu behandeln verstehen. Anstatt Wortwissen soll ihnen Sachkenntnis übermittelt werden.

Jeder einsichtige Erzieher wird Schopenhauer in dieser Verurteilung des Verbalismus wie in der Forderung nach anschaulichem Wissen, nach Bekanntschaft mit der wirklichen Welt uneingeschränkt beistimmen. Damit gesellt sich Schopenhauer den großen pädagogischen Reformern wie Comenius, Locke und Rousseau zu, und sein Ruhm wird nicht geschmälert dadurch, daß gleichzeitig Pestalozzi denselben Ruf erhebt. Vielmehr bleibt ihm der Ruhm, aus den Tiefen seiner Philosophie zu dieser Forderung gelangt zu sein.

Der Erreichung dieses aufgestellten Zieles stehen nun allerdings Hindernisse entgegen, deren sich Schopenhauer nicht nur recht wohl bewußt ist, sondern die er manchmal übertrieben hervorhebt und sie skeptisch als unüberwindliche Schranken hinstellt. Das eine Hindernis betrifft die Mitteilbarkeit der Erkenntnisse. Da sagt er zunächst: Unbedingt mitteilbar ist nur die schlechteste Erkenntnis, die abstrakte, die sekundäre, der Begriff, der bloße Schatten eigentlicher Erkenntnis (II, 86). Wollen dann aber die

Zuhörer sich die erhaltenen Begriffe veranschaulichen, so wird jeder ein anderes Bild davon in seiner Phantasie entwerfen, welches von dem richtigen bedeutend abweicht (II, 73). Noch schlimmer stehe es mit der anschaulichen Erkenntnis. Diese lasse sich nur mittelbar mitteilen (II, 216), nämlich man könne allenfalls die objektiven Bedingungen dazu, durch die bildenden Künste und schon viel mittelbarer durch die Poesie, gereinigt und verdeutlicht den andern vorlegen. Aber sie beruhe ebenso sehr auf subjektiven Bedingungen, die nicht jedem und keinem jederzeit zu Gebote stünden (II, 86). So meint er skeptisch: »Wenn Anschauungen mitteilbar wären, da gäbe es eine der Mühe lohnende Mitteilung: so aber muß am Ende jeder in seiner Haut bleiben und in seiner Hirnschale und keiner kann dem andern helfen« (II, 86).

Das zweite Hindernis erblickt Schopenhauer darin, daß es von Natur neben den anschaulichen auch abstrakte Köpfe gebe, daß also ein Teil der Kinder schon durch seine ursprüngliche Anlage an der anschaulichen Erkenntnis gehindert werde. Er sagt, schon die einfache empirische Anschauung fällt in verschiedenen Köpfen verschieden aus. Das Bild derselben Aussicht sei in verschiedenen Köpfen, bei gleicher Schärfe ihrer Augen, so verschieden, wie etwa der erste und letzte Abdruck einer stark gebrauchten Kupferplatte. Darauf beruhe die große Verschiedenheit der Fähigkeit zum Genusse der schönen Natur, folglich auch zum Nachbilden derselben (II, 35). Die Überlegenheit in der anschaulichen Erkenntnis, nicht die in der abstrakten drücke ihren Stempel auch den Gesichtszügen auf. Das höchste Maß des abstrakten Denkens sieht Schopenhauer verkörpert im Mathematiker, das des anschaulichen Auffassens im Genie. Manche Geister verlangten eben abstrakte Begriffe, sie hätten Geduld und Gedächtnis für abstrakte Sätze, Formeln, Beweisführungen in langen Schlußketten und Rechnungen, während andere Geister nur im anschaulich Erkannten völlige Befriedigung fänden. Diese suchten Anschaulichkeit, jene Bestimmt-

heit. So nimmt Schopenhauer geradezu für Mathematik eine besondere Anlage an, die mit den übrigen Fähigkeiten eines Kopfes nichts gemein habe (V, 517). In dieser Wissenschaft könne auch der Phantasielose Bedeutendes leisten, während mancher sonst vortreffliche Kopf dagegen Abneigung habe. Hieraus zieht er die pädagogisch wichtige Konsequenz, daß für diesen Unterricht eine ganz gesonderte Klassifikation der Schüler gelten solle, so, daß wer im übrigen in Selekta säße, hier in Tertia sitzen könnte und umgekehrt (III, 517).

Wird auch heute bestritten, daß es für Mathematik eine besondere Anlage gebe, so ist doch Schopenhauers Gedanke in verallgemeinerter Form, nämlich, die Kinder nach ihren geistigen Fähigkeiten den verschiedenen Klassen zu überweisen, entschieden beachtenswert, besonders für die Volksschule, wo die heterogensten Köpfe beisammen sitzen und entweder die besser befähigten oft gehemmt, oder die andern vernachlässigt, wenn nicht überangestrengt werden. Die Gegenwart zeigt uns ja in dem sogenannten Mannheimer System diesen Gedanken ausgebaut und durchgeführt.

Der beiden jetzt dargelegten Hindernisse ist Schopenhauer allerdings nicht immer streng eingedenk, wenn er von der Methode der intellektuellen Erziehung redet, also wenn er zeigt, wie das Kind zur Bekanntschaft mit der wirklichen Welt zu bringen sei. Das Grundprinzip für diese Methode entnimmt er seiner Psychologie. Er fordert, daß sich diese Erziehung dem natürlichen Entwicklungsgange des menschlichen Geistes gemäß gestalte. Hiermit ist das Prinzip der Naturgemäßheit ausgesprochen. Zugleich hat er damit die Rousseausche Naturgemäßheit, nach welcher die Natur des Kindes sich selbst überlassen werden sollte, auf das richtige Maß zurückgeführt. Wohl betont auch er die Vorzüge der »natürlichen Erziehung«, bei welcher die eigene Erfahrung Lehrer und Buch ist (V, 662), besonders gern. Er rühmt sie vor allem darum, weil sie stets die Anschauung vor dem Begriffe bringt.

Schroff stellt er sie der künstlichen Erziehung gegenüber, bei welcher durch Vorsagen, Lehren und Lesen der Kopf voll von Begriffen gepropft wird, bevor noch irgend eine ausreichende Bekanntschaft mit der anschaulichen Welt da ist. Doch trotzdem Schopenhauer die wichtigen Vorzüge der natürlichen Erziehung sieht, erkennt er diese Erziehung doch nicht rückhaltlos an. Die Grundforderung an die intellektuelle Erziehung besteht nach ihm darin, daß der engere Begriff dem weiteren vorhergehe, und so die ganze Belehrung in der Ordnung geschehe, wie die Begriffe der Dinge einander voraussetzen.« Gegen diese Stetigkeit fehlt aber die natürliche Erziehung. Auch bei ihr, man muß sagen: gerade bei ihr, wird in dieser Reihe manchmal etwas übersprungen. Dadurch entstehen mangelhafte und aus diesen falsche Begriffe und endlich eine auf individuelle Art verschrobene Weltansicht, wie fast jeder sie lange Zeit, die meisten auf immer im Kopfe herumtragen (V, 663). Gewiß hat Schopenhauer diesen Nachteil der natürlichen Erziehung am eigenen Leibe erfahren müssen. War doch auch ihm eine sprunghafte, unregelmäßige Erziehung zu teil geworden. So spricht die eigene Erfahrung aus ihm, wenn er sagt: »Wer sich selbst prüft, wird entdecken, daß über manche, ziemlich einfache Dinge und Verhältnisse das rechte oder das deutliche Verständnis ihm erst in sehr reifem Alter und bisweilen fast plötzlich aufgegangen ist. Dann lag hier so ein dunkler Punkt seiner Bekanntschaft mit der Welt, der entstanden war durch Überspringen des Gegenstandes in jener seiner ersten Erziehung, sei sie nun eine künstliche durch Menschen oder bloß eine natürliche durch eigene Erfahrung gewesen« (V, 663). Darum verlangt nun Schopenhauer eine streng planmäßige Erziehung. Seine Reformvorschläge für die intellektuelle Erziehung zielen demnach hauptsächlich auf die beiden Punkte hin 1. alles Wissen ist auf die Anschauung zu gründen und 2. bei jedem Fortschreiten ist streng planmäßig und lückenlos zu verfahren. Diese rechte Erziehungsmethode

hat nun die Fehler der künstlichen, verkehrten Erziehung, der außerdem noch Schwächen unseres Intellekts direkt entgegenkommen, zu vermeiden, also die Jugend vor Irrtümern zu bewahren. Insofern ist ihre Aufgabe eine negative. Sie hat aber ferner eine positive Aufgabe. Indem sie sich dem natürlichen Entwicklungsgange des kindlichen Geistes anpaßt, wird sie sich von selbst möglichst an die natürliche Erziehung anlehnen, muß aber planmäßiger verfahren als diese. Wie Schopenhauer diese Reformvorschläge nutzbar macht für die einzelnen Stufen der Erkenntnisbildung, werden wir nachher zeigen.

Zunächst aber steht fest: Schopenhauer verlangt von der Erziehung, daß sie Wissen erzeuge. So hoch er in seinem philosophischen System die moralischen Werte über die intellektuellen stellt, so weiß er doch trotzdem das Wissen wohl zu schätzen. Sein eigener gewaltiger Forscher- und Wahrheitsdrang ist hierfür schon ein Beweis. Aber auch verschiedene Aussprüche bezeugen dies deutlich. So fordert er immer und immer wieder, daß man nicht nur jede Unwahrheit, sondern auch jeden Irrtum bekämpfen müsse; denn jeder von diesen berge ein Gift in sich und unschädliche Irrtümer gebe es nicht (V, 358). Wissen, meint er, adelt den Menschen, und insbesondere einem Reichen ist Unwissenheit nie verzeihlich (V, 585; V, 688). Auch birgt die intellektuelle Beschäftigung einen reichen Segen in sich selbst. Sie beglückt den Menschen und erhebt ihn über die Monotonie des Lebens, während Geistesarmut Langeweile und damit Laster erzeugt. Vor allem aber ist zum Beweise für Schopenhauers Intellektualismus daran zu erinnern, daß er das Genie, das ja nach seiner Auffassung in einem bedeutenden Überwiegen des Intellekts über den Willen besteht, so außerordentlich erhebt und feiert.

Wenn aber nun Schopenhauer als die wichtigste Aufgabe der Erziehung hinstellt, daß sie die Köpfe aufzuhellen habe, und somit die Erziehung intellektualistisch gestaltet, so geht das nicht lediglich hervor aus seiner

Schätzung des Wissens überhaupt, sondern hat noch einen andern Grund. Wie wir später sehen werden, verneint er die Möglichkeit einer echt moralischen Erziehung. So bleibt nach seiner Ansicht dem Erzieher nichts weiter übrig als Berichtigung der Erkenntnis. Allerdings erfahren die intellektualistischen Züge, die neben seinen pädagogischen auch seine psychologischen Ansichten durchziehen, eine bedeutende Milderung, wenn wir die Art des Wissens ins Auge fassen, das der Erzieher vermitteln soll. Das echte Wissen birgt ja nach seiner Meinung eine Fülle von Leben, eine Menge von Gefühlselementen in sich. Er denkt bei alledem nicht an breite, tote, abstrakte Gelehrsamkeit, sondern an ein lebendiges, deutliches Wissen. Darum ist ihm auch die Qualität des Wissens viel mehr wert als die Quantität. Er unterscheidet in dieser Beziehung das aktuelle Wissen, das uns jederzeit sofort zur Verfügung steht, von dem potentiellen, dieser unübersehbaren, stets etwas chaotischen Masse (II, 162). Eine weitere Abschwächung erfährt der Intellektualismus dadurch, daß für Schopenhauer der Zweck des Wissens den Wert desselben bedingt. Die Gelehrsamkeit dürfe nicht Selbstzweck sein, noch weniger soll man damit scheinen wollen. Die bloß theoretische Weisheit vergleicht er mit der gefüllten Rose, welche durch Farbe und Geruch andere ergötzt, aber abfällt, ohne Frucht angesetzt zu haben (V, 685). Das echte Wissen dagegen soll Einsicht verschaffen in das Wesen der Welt und soll unser Tun leiten. Bei wahrer Bildung müssen eben Erkenntnis und Urteil Hand in Hand gehen und das Handeln muß auf dem Fuße folgen. Das ist dann die rechte Welterkenntnis, wie sie sich zunächst im praktischen Weltmanne und in höherem Grade im Weisen offenbart. Diese praktische Weisheit deckt sich mit der gesteigerten Art der Anschauung. Sie ist es, zu der die Erziehung dem Zöglinge verhelfen soll; denn sie verbürgt zugleich, weil aus dem vollen Leben und der Wirklichkeit abgezogen, die Bekanntschaft mit der Welt. In diesem Sinne stellt

Schopenhauer die Erhöhung der Intelligenz als die größte Vermehrung des Nationalreichtums hin.

Weil nun dieses echte Wissen sich von selbst im Handeln praktisch betätigt, so liegt es nicht im Sinne Schopenhauers, Unterricht und Erziehung scharf zu trennen, sondern er hat im Auge eine Erziehung durch Verstandesaufklärung, eine intellektuelle Erziehung. Man könnte bei ihm auch von erziehendem Unterrichte reden, obwohl er das Prinzip nicht so scharf formuliert und methodisch ausführt, wie etwa Herbart.

Wie ist nun dieses praktische Wissen zu erzeugen? Die regelrechte Erkenntnisbildung geht nach Schopenhauers Ansicht in vier aufeinanderfolgenden Stufen vor sich:

1. Die richtige anschauende Auffassung der realen Dinge.
2. Die Bildung richtiger Begriffe aus diesen Anschauungen.
3. Richtige Beurteilung der Sache.
4. Zweckdienliche Zusammenstellung dieser gewonnenen Urteile zu Schlußprämissen (II, 138).

Da nun Schopenhauer als Grundprinzip der Erziehung, wie wir bereits sahen, den Satz aufstellt: Erziehe gemäß dem natürlichen Entwicklungsgange des menschlichen Geistes! so muß die Erziehung sich diesem Gange anschließen. Mit besonderer Berücksichtigung seiner Reformvorschläge (S. 31) ergeben sich daraus vier pädagogische Grundsätze:

1. Laß zuerst durchaus die wirkliche anschauliche Welt auf den Zögling einwirken.
2. Sorge darnach für begriffliche Verarbeitung dieser Anschauungen, aber so, daß lückenlos und streng planmäßig vom engeren zum weiteren Begriff fortgeschritten wird.
3. Gib dem Zöglinge Gelegenheit, sich im selbsttätigen und selbständigen Beurteilen zu üben.
4. Benutze in streng methodischer Weise das Gedächtnis desselben.

Auf diese vier Forderungen ist jetzt näher einzugehen; doch fassen wir die ersten zwei ihrer engen Zusammengehörigkeit wegen zusammen.

»Es ist die Hauptsache in der Erziehung,« sagt Schopenhauer, »daß die Bekanntschaft mit der Welt am rechten Ende angefangen werde« (V, 663). Dieses rechte Ende ist die Anschauung. Schopenhauer findet aber, daß die künstliche Erziehung einen andern Weg einschlägt. Sie stopft die Köpfe der Kinder voll Begriffe, zu denen dann die Anschauung nachträglich durch die Erfahrung hinzukommen soll. Oft geschieht das aber überhaupt nicht; dann bleiben die Begriffe leere Worte. Vielfach sind diese vorgefaßten Begriffe, weil nicht aus der Anschauung abgezogen, auch falsch. Soll nun die Anschauung dieselben später berichtigen, so wird deren Aussage, soweit sie jenen widerspricht, als eine einseitige verworfen, ja wird verleugnet und werden gegen sie die Augen geschlossen; damit nur der vorgefaßte Begriff nicht zu Schaden komme (V, 664). Dazu gibt die falsche Erziehung den Kindern möglichst früh viele Bücher in die Hand. Diese aber sind allgemein und abstrakt und können darum die Anschauung nicht ersetzen. Ja sie verwirren die Anschauung, wenn sie einen phantastischen Inhalt haben, wie Märchen und Romane. Leider kommen nun diesem verkehrten Verfahren schädliche Neigungen im Kinde direkt entgegen. Denn schon die Kinder haben meistens den unseligen Hang, statt die Sache verstehen zu wollen, sich mit Worten zu begnügen und diese auswendig zu lernen, um sich vorkommenden Falls damit herauszuhelfen (V, 663). Dem Phantastischen kommt ebenfalls eine kindliche Neigung entgegen, die Leichtgläubigkeit und Phantasie, die alles willig ergreift. Darum tragen die so erzogenen Kinder eine ganz falsche Welt im Kopfe. Falsche Begriffe, Hirngespinste, seltsame Phantasien verdecken oder verzerren ihnen die wirkliche Welt. Oft muß dann die ganze spätere Lebensschule zur schmerzhaften Ausmerzung und Berichtigung dieser Ansichten dienen.

Diesen Tatsachen gegenüber muß es Aufgabe der Erziehung sein, zunächst verhütende Maßregeln zu ergreifen. Darin besteht die negative Erziehung. Sie sorge dafür, daß die Kinder erst spät und überhaupt wenig Bücher in die Hand bekommen. Sie zügele auch die kindliche Phantasie. Sie halte allen Wortkram von ihnen fern.

Positiv leite der Erzieher seinen Zögling zu reiner Auffassung der Wirklichkeit an. Denn diese allein ist die stets naheliegende, lebendige Quelle der Erkenntnis. Wie die Bildung von empirischen Anschauungen zu erfolgen habe, darüber gibt freilich Schopenhauer wenig Anleitung. Einmal liegt das an den apriorischen Bestandteilen der Anschauung. Sind diese vor aller Erfahrung schon fertig, so daß man sie nur anzuwenden braucht, so wäre das Bemühen des Erziehers, die Anschauungen immer vollkommener zu gestalten, überflüssig. Aber indem Schopenhauer zu dem nativistischen noch ein empiristisches Element hinzubringt, insofern er nämlich lehrt, daß das Kind Zeit, Raum und Kausalität doch erst in jedem Falle auf besondere empirische Data anwenden müsse, welche Befähigung es erst durch Übung und Erfahrung erlerne, wird doch der Erziehung die Möglichkeit einer Anschauungsbildung eingeräumt. Freilich führt er nicht aus, was der Erzieher hierbei zu tun habe. Eine weitere Beschränkung der Erziehertätigkeit in Bezug auf Anschauungsbildung liegt darin, daß er alles Anschauen intuitiv vor sich gehen läßt. Trotzdem gibt er dem Pädagogen auch in dieser Beziehung manchen schätzenswerten Wink. Zunächst fordert er, daß das Kind nicht nur selbst sehen lerne, sondern daß es auch selbst erleben müsse; nicht nur Dinge, sondern auch menschliche Verhältnisse seien ihm anschaulich nahe zu bringen. Was zu groß oder zu kompliziert sei, um mit einem Blicke übersehen zu werden, müsse man entweder teilweise oder durch einen übersehbaren Repräsentanten anschaulich vergegenwärtigen. Das aber, welches selbst dieses nicht zulasse, müsse man wenigstens durch ein anschauliches Bild

und Gleichnis faßlich zu machen suchen (V, 57). An dieser Stelle sei auch darauf hingewiesen, wie sehr Schopenhauers philosophische Allbeseelungslehre einer höchst fruchtbringenden Veranschaulichung und Belebung entgegen kommt. So rät er auch, daß man die Phantasie zu Hilfe nehmen soll, wenn man das Bild nicht aus der Realität selbst erfassen könne. Allerdings müsse auch die Phantasie auf gesunder Anschauung fußen; sie müsse zunächst vielen Stoff von der Außenwelt empfangen haben, um sich fruchtbar erweisen zu können. Doch dürfe ihr auch wiederum nicht zuviel Stoff von außen gegeben werden, sonst feiert sie und gerät, selbst aufgefordert, nicht in Tätigkeit (V, 638). Er gibt weiter zu bedenken, daß, weil die Anschauung vielseitig und reich sei, sie leicht verwirrend wirken könne. Daher müsse der Gesichtskreis des Kindes anfangs möglichst enge gehalten werden. Innerhalb desselben seien dem Kinde jedoch lauter deutliche und richtige Begriffe beizubringen und erst, nachdem es alles darin Gelegene richtig erkannt habe, müßte man denselben allmählich erweitern, stets dafür sorgend, daß nichts Dunkeles, auch nichts halb oder schief Verstandenes zurück bliebe (IV, 537). Heimatskunde, nicht allein als Disziplin, sondern auch als Prinzip des gesamten Unterrichts ist in diesem Satze Schopenhauers gefordert. Zur späteren Erweiterung des kindlichen Gedankenkreises empfiehlt er auch das Reisen. Wohl könne auch durch Bücher die Erkenntnis der anschaulichen Welt bereichert werden. Aber diese müßten dann selbst anschaulich und realistisch sein. Als die hierzu am besten geeigneten Bücher empfiehlt Schopenhauer Selbstbiographien, wie etwa die Franklins, oder auch zum Teil die Romane Walter Scotts. So ist Schopenhauer nicht nur Philosoph der Anschauung, sondern er weiß auch die Anschauung als Bildungsmittel voll zu würdigen. Wie Haman und der junge Herder, wie vor allem auch Pestalozzi, dringt er energisch darauf, daß alles Wissen aus der Anschauung erwachse.

Aus den Anschauungen soll dann der Zögling richtige Begriffe abstrahieren; aber kein Begriff dürfe anders als mittels der Anschauung eingeführt, wenigstens nicht ohne diese beglaubigt werden. Die Fähigkeit zum Abstrahieren müsse allerdings, ebenso wie die zum Anschauen, schon vorhanden sein, sie könne kein Lehrer dem Schüler beibringen. Aufgabe des Unterrichts sei es ferner, die Begriffe deutlich zu machen, nicht nur dadurch, daß man die Begriffe in ihre Merkmale zerlege, sondern auch, daß man diese Merkmale, falls sie Abstrakta sind, abermals analysiere und so immerfort, bis man zu der anschauenden Erkenntnis herabgelangt. Einen beherzigenswerten Wink gibt Schopenhauer weiter insofern, als er vor zu allgemeinen Begriffen warnt, wie sie besonders im Religionsunterrichte oft hin und her geworfen werden. Da der Begriff eng mit dem Worte, die Vernunft mit der Sprache verknüpft ist, so ist die Sprache auch das wichtigste Mittel, die Vernunft zu entwickeln. Aus diesem Grunde empfiehlt Schopenhauer warm das Sprachenlernen. Jedoch zwänge die Sprache zugleich den unendlich beweglichen, nuancierten Gedanken in feste Formen. Daher hat man erst dann, wenn man fähig ist, Begriffe in lauter deutliche Anschauungen ohne Worte aufzulösen, eine gründliche Kenntnis der Dinge. Ist dann in dem Kopfe eine genaue Verbindung zwischen sämtlichen abstrakten Begriffen und den zu diesen gehörenden Anschauungen erreicht, so daß einerseits jeder Begriff unmittelbar oder mittelbar auf einer anschaulichen Grundlage ruht und andrerseits man jede vorkommende Anschauung dem richtigen, ihr angemessenen Begriff zu subsumieren vermag, dann ist das Ziel der intellektuellen Erziehung erreicht. Schopenhauer bezeichnet diesen Zustand als Reife der Erkenntnis. Damit nennt er die formale Seite desselben Ziels, das er nach der materialen Seite Bekanntschaft mit der Welt nannte. Denn nur wenn die der wirklichen Welt entnommenen Anschauungen begrifflich verarbeitet sind, kann von einer wirklichen Bekanntschaft

mit der Welt die Rede sein. Man wird freilich Schopenhauer darin beistimmen, wenn er meint, daß dieses Ziel von der Schulerziehung nicht erreicht, sondern ihm nur zugestrebt werden könne. Die Reife, sagt er, ist allein das Werk der Erfahrung und mithin der Zeit. Von dem Schulwesen seiner Zeit aus begründet er diesen Satz. »Da wir unsere anschaulichen und unsere abstrakten Erkenntnisse meistens separat erwerben, erstere auf dem natürlichen Wege, letztere durch gute und schlechte Belehrung und Mitteilung anderer, so ist in der Jugend meistens wenig Übereinstimmung und Verbindung zwischen unseren durch bloße Worte fixierten Begriffen und unserer durch die Anschauung erlangten realen Erkenntnis. Beide kommen erst allmählich einander näher und berichtigen sich gegenseitig.« Dieser Vorwurf trifft unsere Jugenderziehung nicht in dem gleichen Maße wie die jener Zeit. Sehen wir doch heute die Lehrer meistens redlich bemüht, Anschauen und begriffliches Verarbeiten Hand in Hand gehen zu lassen auf jeder Altersstufe. Eine Verbindung zwischen sämtlichen Begriffen und Anschauungen bleibt natürlich trotzdem das Werk der eigenen Erfahrung. Von der Überspannung des Ziels der intellektuellen Erziehung, dem Fehler vieler Pädagogen, ist aber Schopenhauer freizusprechen. Er betont selbst, daß diese Reife ganz unabhängig ist von der sonstigen größeren und geringeren Vollkommenheit der Fähigkeit eines jeden.

Als Konsequenz hieraus ergibt sich die Forderung, den kindlichen Gesichtskreis nur ganz allmählich und stetig zu erweitern. Auch begnügt sich Schopenhauer nicht damit, Gewinnung von Einzelkenntnissen zu fordern, sondern er verlangt ein zusammenhängendes Wissen, die Anbahnung einer Weltanschauung auch schon im jugendlichen Geiste. Er meint, empirische Wissenschaften, rein um ihrer selbst willen betrieben, glichen einem Antlitz ohne Augen. Weil nun aber einerseits die Fassungskraft des jugendlichen Geistes nach Zeit und Individuum eine begrenzte sei, andrerseits die Jugendeindrücke fürs ganze

Leben haften, so fordert er die sorgfältigste aus skrupulöser Überlegung hervorgegangene Auswahl des dem Menschen durch die Erziehung zu vermittelnden Stoffes. »Diese Auswahl sollte einmal von den tüchtigsten Köpfen und den Meistern in jedem Fache mit der reiflichsten Überlegung gemacht und ihr Resultat festgestellt werden. Zum Grunde liegen müßte ihr eine Sichtung des dem Menschen überhaupt und des für jedes besondere Gewerbe oder Fach zu wissen Nötigen und Wichtigen. Die Kenntnisse der ersteren Art müßten dann wieder in stufenweise erweiterte Kurse, oder Encyklopädien, je nach dem Grade allgemeiner Bildung, die jedem, nach Maßgabe seiner äußeren Verhältnisse, zugedacht ist, abgeteilt werden: von der Beschränkung auf notdürftigen Primärunterricht an, bis auf den Inbegriff sämtlicher Lehrgegenstände der philosophischen Fakultät hinauf. Die Kenntnisse der zweiten Art nun aber blieben der Auswahl der wahren Meister in jedem Fache überlassen. Das Ganze gäbe einen speziell ausgeführten Kanon der intellektuellen Erziehung, welcher freilich alle zehn Jahre einer Revision bedürfen würde« (V, 666 f.). Abgesehen von den großen Schwierigkeiten, die sich einer derartigen Stoffauswahl entgegenstellen würden, ist doch der Gedanke an sich äußerst fruchtbar. Einen ganz ähnlichen Zweck hatte ja auch schon Comenius mit seinen pansophischen Schriften verfolgt. Auf zwei Punkte aus Schopenhauers schwerwiegendem Gedankengange sei aber besonders hingewiesen, weil sie auch für die heutige Pädagogik mir sehr beherzigenswert erscheinen. Schopenhauer verlangt hiermit statt eines mehr oder weniger zufälligen Aggregats von Lehrgegenständen einen streng planmäßigen, systematischen Zusammenhang des gesamten Bildungsstoffes. Nicht nur der Bildungsstoff für das einzelne Individuum, für die einzelne Schule, sondern der für die verschiedensten Schulgattungen untereinander, für das ganze Volk soll organisch zusammenhängen. Außer diesem formalen noch einen stofflichen: Nur solcher

Stoff ist auszuwählen, der für das Leben brauchbar ist. Diese Brauchbarkeit ist aber nicht etwa im utilitaristischen Sinne zu verstehen, sondern der Stoff soll brauchbar sein für den Daseinszweck des Menschen überhaupt.

Lebendiger Zusammenhang aber, das steht für Schopenhauer fest, kommt in die Menge der Einzelkenntnisse erst dadurch, daß das eigene Denken diese durcharbeitet. »Denn erst durch das allseitige Kombinieren dessen, was man weiß, durch das Vergleichen jeder Wahrheit mit jeder andern, eignet man sein eigenes Wissen sich vollständig an und bekommt es in seine Gewalt« (V, 519). Man weiß eben nur das, was man durchdacht hat. Das Denken aber muß ein durchaus selbsttätiges und selbständiges sein. Dieses Selbstdenken kann Schopenhauer nicht genug preisen. Es ist ihm ein Lesen unmittelbar im Buche der Welt. Die anschauliche Welt nämlich gibt unserem Geiste den Stoff und Anlaß zu denken, was seiner Natur und gegenwärtigen Stimmung gemäß ist. Daher bewegt sich unser Geist zwanglos und elastisch, daher befriedigt und beglückt es uns. Nur der eigene Gedanke hat Wahrheit und Leben, Wahrheit nicht bloß für den Denker selbst, insofern er als lebendiges Glied in das ganze System seiner Gedanken eintritt und ganz verstanden wird, sondern er hat auch meist objektive Wahrheit. Darum stimmen eigentlich alle großen Selbstdenker im wesentlichen überein. Darum fordert Schopenhauer auch von der Erziehung, daß sie den Zögling zum Selbstdenken anrege. Selbsttätigkeit des Schülers auf allen Gebieten ist ja überhaupt, das sei schon hier bemerkt, eine Fundamentalforderung der Schopenhauerschen Pädagogik. Aber nicht allein die Überzeugung von dem Werte des Selbstdenkens, sondern auch das Protestgefühl gegenüber dem bisherigen Erziehungsverfahren veranlaßt ihn, diese Forderung mit größtem Nachdruck geltend zu machen. Wiederum nämlich muß er hierin die künstliche Erziehung streng tadeln. Diese stopft den Knaben die fertigen Gedanken in den Kopf, die nun in ihm nur Nachurteile oder wenn

sie unrichtig sind, gar Vorurteile werden. Sie leitet den Schüler an, nicht das zu sagen, was er denkt, sondern was andere gedacht haben und er gelernt hat. Schon das Nachdenken bereits vorgedachter Gedanken flößt aber Schopenhauer Widerwillen ein. Es drücke den Geist nieder und beraube ihn seiner Ursprünglichkeit, so daß er auch für später unfähig wird, selbst zu denken und zeitlebens stumpf bleibt. Noch viel entrüsteter ist Schopenhauer aber, wenn er an die vielen Vorurteile denkt, welche die meisten zeitlebens mit sich herumtragen. Besonders wenn sie der frühen Jugend eingeprägt sind, werden sie gewissermaßen zu angeborenen Ideen, die durch nichts zu erschüttern sind. Immer treten sie dem Auffinden der Wahrheit hindernd in den Weg. Wie diese falschen Erzieher, so sind auch die meisten Bücher der Art, daß sie nur fertige Gedanken überliefern. Darum ist während des Lesens der Kopf der Tummelplatz fremder Gedanken und wird durch vieles Lesen der Geist beinahe desorganisiert; denn er vermag die vielen, noch dazu aus verschiedenen Quellen stammenden Gedanken nicht organisch einzuverleiben. Ja, er verliert seine Elastizität und wird gelähmt, weil er sich nie im Denken geübt hat. Man kann diesen Groll Schopenhauers gegen solche Köpfe wohl verstehen. Sah er doch seine philosophischen Werke auch von der studierenden Jugend ein Menschenalter lang unbeachtet gelassen, weil sie eben nur Hegelsche Vorurteile und Flausen im Kopfe trüge und unfähig sei, die aus seiner Philosophie sprechende Stimme der Wahrheit zu vernehmen. Daß übrigens Schopenhauer mit diesen Klagen über mangelnde Urteilskraft der Studenten seiner Zeit nicht allein dasteht, bezeugen die Gutachten vieler zeitgenössischer Schulmänner, die *Paulsen* in seiner Geschichte des gelehrten Unterrichts[1]) abdruckt. Ich greife nur eins heraus. So schreibt *Spillecke*, der von 1821—41 Direktor des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums in Berlin

[1]) S. 618 ff.

war: »Namentlich kann es keinem vorurteilsfreien Schulmanne entgehen, daß — die jungen Leute, wenn sie zur Universität entlassen werden, zwar einen verhältnismäßig nicht geringen Vorrat von Kenntnissen zu besitzen pflegen, daß aber Beweglichkeit des Geistes, Sicherheit und Schärfe des Urteils und vor allem lebendige Begeisterung für ein wissenschaftliches Streben oft bei vielen auf schmerzliche Weise vermißt wird.« Solche Erscheinungen zu verhüten, ist nun nach Schopenhauer zunächst Aufgabe der negativen Erziehung. Sie hat die jugendlichen Köpfe vor dem Überfüllen mit fremden Gedanken und vor Irrtümern zu bewahren. Sie sorge dafür, daß das Kind nicht in jedem unbeschäftigten Augenblicke sogleich nach einem Buche greife, sondern lasse es stille werden im Kopfe. Denn gute und ernste Gedanken lassen sich nicht zu jeder Zeit willkürlich heraufbeschwören: Alles, was man tun könne, sei, ihnen den Weg frei zu halten durch Verscheuchung aller futilen, läppischen oder gemeinen Ruminationen und Abwendung von allen Flausen und Possen. Daß der Erzieher in Bezug auf selbsttätiges originelles Denken von dem jugendlichen Schüler noch nicht viel verlangen kann, ist auch Schopenhauer klar. Die Urteilskraft kommt eben am spätesten zur Reife. Daher aber solle man die Kinder bis zum 16. Jahre von allen Lehren, worin große Irrtümer sein können, frei erhalten, also von aller Philosophie, Religion und allgemeinen Ansichten jeder Art, und sie bloß Dinge treiben lassen, worin entweder keine Irrtümer möglich sind oder keiner sehr gefährlich ist. Positiv muß nun der Erzieher an einfacheren und ungefährlichen Gegenständen das Selbstdenken üben, Dabei darf er keine Mühe und Zeitaufwand scheuen sondern muß immer bedenken, daß die selbsterarbeitete Wahrheit hundertmal mehr wert ist als die fertig überkommene. Den Stoff zum Selbstdenken entnehme er besonders der in engem Gesichtskreise gehaltenen kindlichen Erfahrung; doch können auch einzelne gute Bücher und vor allem sprachliche Übungen hierbei hilfreiche

Hand leisten. Voraussetzung ist, daß die Zöglinge den Mut haben, mit keiner Frage zurückzuhalten. Auch verwirft Schopenhauer den Autoritätenglauben und verlangt, daß der Student eigenes Urteil und Mißtrauen gegen die Lehrer schon auf die Universität mitbringe (IV, 197).[1])

Es muß zugegeben werden, daß Schopenhauer die Forderung des Selbstdenkens zuweilen etwas überspannt; der Lehrer wird sich oft mit »Nachdenken« begnügen müssen. Dennoch wäre zu wünschen, daß unsere heutige Erziehung recht viel von diesem Schopenhauerschen Geiste in sich aufnähme. Übrigens weiß er auch der Tatsache, daß der große Haufe seine Irrtümer lange bewahrt, eine gute Seite abzugewinnen; er meint, dieser wechsele daher wenigstens nicht täglich seine Meinungen (V, 73).

Mit der Überschätzung des Selbstdenkens und des formal bildenden Zweckes überhaupt geht bei vielen Pädagogen Hand in Hand eine Unterschätzung des gedächtnismäßigen Wissens. Dieser Vorwurf trifft Schopenhauer nicht. Wohl steht es ihm fest, daß man nicht studieren soll, um sein Gedächtnis zu füllen, daß vielmehr vieles von dem, was wir lesen und lernen, nur der Speise gleicht, die unseren Geist kräftigt, oder den Sprossen der Leiter, die man unter sich läßt. Aber so wenig Wert er auf bloßen gelehrten Gedächtniskram legt, so gilt doch sein Spott gleichermaßen auch den Leuten, die nichts Positives wissen, nichts gründlich gelernt haben. Denn man müsse zunächst etwas wissen, um es durchdenken zu können. Daher stellt er die Übung des Gedächtnisses als ein wesentliches Element der intellektuellen Erziehung hin, indem er fordert, daß diese köstliche Anlage zu möglichstem Gewinne benutzt werde. Infolge seiner psychologischen Ansicht, daß das Gedächtnis in der Jugend am frischesten und kräftigsten sei, ist

[1]) Es mutet sonderbar an, wenn *A. Jung* (S. 24) sagt, daß Schopenhauers Lehre keine Begeisterung aufkommen lasse, für »die Schätzung menschlicher Würde, die nicht von dem Ansehen vor der Welt borgt« und für »das Bewußtsein eigener Gesinnungen und Gedanken«.

es ihm ein natürlicher Gedanke, auf diese Empfänglichkeit und Tenacität des jugendlichen Geistes die Erziehung zu gründen. Weil nun aber die Fassungskraft des Gedächtnisses beschränkt ist, präge man ihm nur wertvollen Stoff ein. Daher eben fordert Schopenhauer eine sorgfältige Stoffauswahl. Die wahre Weisheit besteht nach ihm darin, daß man irgend ein Einzelnes ganz durchforscht, nicht aber darin, daß man die grenzenlose Welt ausmißt (I, 186). Er gibt auch einige Winke, wie das Gedächtnis zu üben sei. Dabei erweist sich der Gedanke, daß der Wille dem Gedächtnis zu Grunde liege, besonders fruchtbar. Ist das Gedächtnis kein Behältnis, sondern eine Kraft, so kann es nicht überfüllt, wohl aber überanstrengt werden. Weil der Wille zu Grunde liegt, müssen die einzuprägenden Vorstellungen den Willen besonders ergreifen. Das geschieht, indem man sie interessant und anschaulich gestaltet. Darum führe man abstrakte Vorstellungen auf ein Bild oder Gleichnis zurück, darum knüpfe man das Wort an ein Phantasma an. Nur nebenbei sei bemerkt, daß Schopenhauer dem Lehrer zugleich ein trefflicher Lehrmeister für Veranschaulichung und Gleichnisbildung sein kann. Das Einprägen kann nach Schopenhauer absichtlich oder unwillkürlich erfolgen. Beim absichtlichen Einprägen möge man sich, besonders wenn es sich um bloße Worte oder Zahlen handelt, der Mnemonik bedienen, als einer einstweiligen Krücke, bis sie dem Gedächtnis einverleibt sind. Das unwillkürliche Einprägen erfolge nur, wenn die Vorstellungen in irgend einer Beziehung subjektiv oder objektiv interessant seien. Des objektiven Interesses seien freilich nur wenige fähig, in der Jugend allerdings noch eher als später, und zwar infolge der Neuheit der Vorstellungen. Auch das Durchdenken der Vorstellungen erleichtere deren Memorieren. Geübt werde die Gedächtniskraft durch fleißiges Wiederholen, geschwächt durch vieles und oberflächliches Lesen. Jedoch ist beim Wiederholen immer etwas Neues hinzuzulernen, damit das Interesse nicht erlischt. Auch ver-

fahre man despotisch und zwinge sich zur Reproduktion; je länger man sich auf etwas hat besinnen müssen, desto fester haftet es nachher und wird uns ein andermal leichter zu Gebote stehen, als wenn man es mit Hilfe der Bücher wieder aufgefrischt hätte. Endlich rät Schopenhauer, nur eigene Gedanken aufzuschreiben, hingegen solle man für das, was man von außen fertig empfangen hat, keine Kollektaneen anlegen; denn etwas aufschreiben, heiße es der Vergessenheit übergeben.

Hält der Erzieher den dargelegten Gang inne, so verschafft er seinem Zöglinge ein zusammenhängendes, gründliches, deutliches und festes Wissen. Da dasselbe auf der anschaulichen Welt beruht, so ist der Zögling dadurch mit der wirklichen Welt bekannt gemacht worden. Dieses Wissen aber wird von selbst sein Handeln leiten; er wird sich richtig, sicher und konsequent im Leben zu benehmen wissen. Die hier von Schopenhauer geforderte intellektuelle Erziehung gleicht in der Hauptsache seiner eigenen Erziehung. Er war zuerst in ausgedehntem Maße mit der wirklichen Welt bekannt gemacht worden, besonders durch eine zweijährige Reise, die seine Eltern mit ihm unternommen hatten. Sein Anschauungsdurst trieb ihn als Knabe in alle möglichen Schaubuden, veranlaßte ihn als Studenten zu einsamen Naturwanderungen und machte ihn zu einem scharfen Beobachter des menschlichen Lebens und Treibens. Aus den gewonnenen Anschauungen gingen seine selbständigen Urteile hervor. »Alle Gedanken, welche ich aufgeschrieben, sind auf äußeren Anlaß, meistens auf einen anschaulichen Eindruck, entstanden, und vom Objektiven ausgehend niedergeschrieben, unbekümmert, wohin sie führen würden« (N IV, 299), sagt er selbst. Das Sprunghafte in seiner Erziehung aber veranlaßt ihn zur Forderung strenger Planmäßigkeit. Viele seiner gelegentlichen Bemerkungen bezeugen uns endlich auch, daß er an sich selbst eine gediegene Gedächtniskultur vorgenommen hat. So werden durch den Untergrund des Selbsterlebens seine Ansichten im Werte gehoben.

Anwendung von Schopenhauers Gedanken über die intellektuelle Erziehung auf einzelne Unterrichtsfächer.

Die Grundgedanken Schopenhauers über die intellektuelle Erziehung finden nun ihre spezielle Anwendung in seinen Bemerkungen über einzelne Unterrichtsfächer. Sowohl sein psychologisches Prinzip, wonach aller Unterrichtsstoff der Fassungskraft des kindlichen Geistes angepaßt sein muß, als auch sein realistisches Prinzip, wonach jeder Unterrichtsgegenstand Bekanntschaft mit der wirklichen Welt vermitteln soll, veranlassen ihn zu der Forderung, daß Naturkunde ein Hauptfach des Jugendunterrichts sein müsse (V, 665). Sie müsse auch das fundamentale Studium des späteren Philosophen ausmachen, denn sie lege erst das zu lösende Problem dar (II, 207). Auf der andern Seite warnt er vor Übertreibung. Gerade seine Jahrhundert zeige, was bei der Jugendbildung herauskomme, die sich auf Physik und Chemie beschränkt (IV, 124). Schopenhauer ist eben Gegner einer bloßen Empirie, Gegner des Materialismus, in den die Naturwissenschaft oft mündet (I, 63). Dagegen solle es auch nicht Ziel dieser Wissenschaft sein, die Weisheit des Schöpfers zu demonstrieren; dadurch werde die lebendige Natur entgeistigt (V, 115, V, 169). So schafft sich Schopenhauer nach beiden Seiten hin Raum für seine eigene Metaphysik. Auch der verkehrten Methode gibt er Schuld an dem oberflächlichen Materialismus. Habe man im Mittelalter nur gedacht, ohne zu experimentieren, so experimentiere man jetzt nur, ohne zu denken. Das Richtige sei: wenige und möglichst einfache Experimente, damit die deutliche Aussage der Natur rein vernommen und darnach geurteilt werde (V, 121 f.). Auch das Aufsuchen von Ähnlichkeiten und Gegensätzen in der Natur empfiehlt er als interessant und nützlich (N IV, 66). Die Botanik soll neben der Erkenntnis, daß die Pflanzen von ihrer Heimat, dem Klima derselben und der Natur des Bodens erzählen, zugleich

Stoff zu ästhetischen Betrachtungen bieten (I, 271). Nimmt man zu diesen Bemerkungen noch die Anregung, die Schopenhauers Naturphilosophie dem Lehrer bietet, insbesondere die Allbeseelung der Natur, die auch für den Unterricht fruchtbringend werden kann, so erkennt man seine Bedeutung auch für dieses Fach. Viele von diesen Gedanken sind erst in neuester Zeit pädagogisch verwertet worden, wenn auch freilich Schopenhauer nicht den Anstoß hierzu gegeben hat.

Von dem psychologischen Prinzip der Anpassung an die kindliche Fassungskraft, wie auch von dem methodischen, stets dem natürlichen Gange der Erkenntnisbildung zu folgen, wird Schopenhauer zu der Forderung geführt, daß der Religionsunterricht geradezu aus der Schule verbannt werde. Die dritte Triebfeder zu dieser radikalen Forderung ist aber seine Stellung zur christlichen Religion überhaupt. Zwar meint Schopenhauer, dem Volke müsse die Religion als Volksmetaphysik erhalten bleiben — der Philosoph braucht keine Religion; für ihn ist seine Überzeugungsmetaphysik ein besserer Ersatz —, weil es nicht zu denken, sondern nur zu glauben befähigt, weil es nicht für Gründe, sondern nur für Autoritäten empfänglich sei. Ja für das Volk sei die Religion nicht nur nötig, sondern auch heilsam; denn sie leite ihr Handeln, fülle die Leere ihres Lebens aus und tröste sie in der Not (N IV, 239). Aber man solle dem Volke etwas Tüchtiges und Wahres zu glauben geben. Das Christentum sei jedoch durch das Judentum verseucht; es habe seine Macht mißbraucht, habe die Erkenntnis der Wahrheit gehindert und häufig einen demoralisierenden Einfluß ausgeübt. Daher hofft er, daß mit dem Wachsen des Wissens das Christentum allmählich schwinde und sieht schon mit Genugtuung sein Ende herbeikommen. Zunächst sollte man hiernach meinen, Schopenhauer werde Religionsunterricht auch für die Jugend fordern, die doch ebenso unmündig und autoritätengläubig ist wie die große Masse. Dem ist aber

nicht so. Forscht nämlich Schopenhauer darnach, wie es komme, daß der religiöse Irrtum solange über die Wahrheit triumphieren konnte, so findet er den Grund hauptsächlich darin, daß die Kirche sich des Jugendunterrichtes bemächtigt habe. Indem sie der zarten Kindheit die religiösen Vorstellungen einprägte, wurden diese so fest, daß man sie für angeboren hielt und sie im späteren Alter tatsächlich kaum zu erschüttern vermag, so fest, daß sie das Gewissen und zu Zeiten alle Menschlichkeit zu ersticken vermochten (V, 340). Dazu kommt die falsche Methode des Religionsunterrichts. Man lehrt dem Kinde nicht, was es aus der Wirklichkeit selbst zu abstrahieren vermag, sondern stopft ihm die fertigen religiösen Begriffe in den Kopf. Dadurch werden diese zu Vorurteilen und die Kinder für immer unfähig, die Wahrheit noch zu erkennen. So hat man der Natur ihr schönes weißes Blatt für immer verdorben (N IV, 248). Aber, obwohl die Urteilskraft im Kinde noch nicht reif ist, philosophiert dieses doch schon viel und anhaltend. Die Grundlagen der Weltanschauung bilden sich schon in den Jugendjahren (IV, 553). Darum hüte man sich zunächst vor jedem gewaltsamen Eingriffe und halte das Kind von Dogmen frei. So sagt Schopenhauer: »Erst wenn die Welt ehrlich genug geworden sein wird, den Kindern vor dem 15. Jahre keinen Religionsunterricht zu erteilen, wird von ihr etwas zu hoffen sein« (N IV, 248). Auch sei es töricht, von dem Religionsunterricht viel für das echt moralische Handeln zu erwarten. Höchstens kann dadurch Legalität der Handlungen erzeugt werden. Aber auch darin ist seine Macht nicht sehr groß, sondern das Strafgesetzbuch hält mehr von Verbrechen ab als die Religion. Daher sollten die Kinder bei Eidesleistungen zugegen sein (V, 370). Übrigens beweise auch das Volk der alten Griechen die Entbehrlichkeit des Religionsunterrichts. Sie kannten denselben nicht und waren doch human.

Man merkt aus Schopenhauers Ausführungen, daß er lediglich den dogmatischen Religionsunterricht im Auge hatte, den ja auch ein Schleiermacher aus der Schule verweist. Von dem historischen Religionsunterrichte spricht er nicht; soweit hierbei das Alte Testament in Frage kommt, müßte er seiner Ethik nach auch diesen verwerfen. Der feindlichen Stellungnahme liegt zudem auch persönliche Erfahrung zu Grunde. Er hatte als fünfzehnjähriger Knabe, da er längere Zeit zu einem bigotten englischen Geistlichen in Pension gegeben war, den Religionsunterricht hassen gelernt.

Sowohl das Prinzip der rechten Erkenntnisbildung, als auch das realistische Prinzip führen Schopenhauer zu der Frage des Sprachunterrichts und zwar so, daß ihn das erstere zu einer Bewertung der formalen, das letztere zur Hochschätzung der inhaltlichen Seite des Spracherlernens führt. Wir sahen bereits, wie ihm die Sprache überhaupt eines der vornehmsten Werke der menschlichen Vernunft, zugleich aber auch das Organon derselben darstellt. Speziell die Grammatik gilt ihm als das bewunderungswürdigste Kunstwerk. So ist schon die Erlernung der Muttersprache für das Kind eine vortreffliche logische Schulung und Entwicklung seiner Vernunft, die nur der Taubstumme nicht durchmacht. Sie ist zugleich eine Kräftigung seines Geistes, da das Erlernen nur durch gespannte Aufmerksamkeit und große Geistesarbeit möglich ist. Als das beste Mittel aber, dem Lernenden die Natur seiner Muttersprache und der Sprache überhaupt zum Bewußtsein zu bringen, empfiehlt Schopenhauer die Erlernung einer klassischen Sprache. Denn die Alten lehren uns Respekt vor Grammatik und Lexikon auch der Muttersprache; sie bewahren vor Weitschweifigkeit, und die Nachahmung ihres Stils ist das beste Mittel für einen guten deutschen Stil. Er führt auch aus, wie das Erlernen einer klassischen Sprache den Intellekt mehr stärkt und schärft als das Erlernen der Muttersprache. Der Intellekt werde mit neuen Begriffen bereichert; schon

vorhandene Begriffe werden feiner nuanciert, so daß der Geist mit jeder neuen Sprache eine neue Färbung erhalte (V, 601). Weiter löst sich beim Übersetzen der Gedanke aus seiner ursprünglichen Einkleidung los, er steht nackt im Bewußtsein. Dadurch wird das Denken rein und flüssig. Aber auch Gedächtnis und Phantasie werden geübt, kurz der ganze Geist wird gebildet und gestärkt, zugleich aber erfrischt und gehoben, als hätte er sich an einer frischen Felsenquelle gelabt. Die neueren fremden Sprachen seien zur Erreichung dieser Zwecke bei weitem nicht in so hohem Maße geeignet. Einmal seien sie selbst sehr unvollkommen, besonders Englisch und Französisch seien ganz erbärmlich. Er erklärt das so, daß, weil die Sprachen ein Werk des Instinktes seien, sie je älter, desto vollkommener wären, denn damals war der Instinkt noch herrschend und frisch. Dann liegen die neueren Sprachen auch unserem geistigen Gesichtskreis viel näher, nötigen daher weniger zum Umdenken.

Aber nicht allein vom formalen, sondern auch von seinem realistischen Prinzip aus gelangt Schopenhauer zu der Forderung, die alten Sprachen zu erlernen. Nach diesem Prinzip gilt es, die wirklichen Dinge und menschlichen Verhältnisse kennen zu lernen. Dafür aber sind neben der anschaulichen Welt selbst die alten Schriftsteller besonders geeignet. Sie schildern, im Gegensatz zu den Romantikern und etwa zu Don Quixote, die Welt naiv, so wie sie ist, noch unverzerrt von den Grillen des Christentums und des Mittelalters. Aus ihrem reinen Spiegelbilde läßt sich vor allem die Idee des Menschen noch klar erfassen. Es kommt demnach Schopenhauer darauf an, daß die Schüler den Geist der Alten erfassen; nicht Gelehrsamkeit, sondern Einsicht ist ihm das Ziel auch dieser Disziplin. Sie soll den Schülern ein tiefes Verständnis der höchsten und größten Angelegenheiten der Menschheit verschaffen. Wenn man unter wahrer Humanität ferner eine uneigennützige Hingebung für diese höchsten und größten Angelegenheiten der Mensch-

heit versteht,[1]) so sei schon hier darauf hingewiesen, daß auch Schopenhauers Ethik sich hiermit zum Teil berührt. Gilt doch auch ihm das liebevolle Sichversenken in alle Wesen, speziell das Mitleid als die Quelle aller Moral. Ja was Schopenhauer als den höchsten Gipfel moralischer Gesinnung preist, das »bessere Bewußtsein«, das findet er bei den Griechen, insbesondere bei Homer. Allerdings ruhte es damals noch ganz im Innern des Geistes, wie ein Gott im Allerheiligsten (N IV, 220).

So reiht sich Schopenhauers Humanismus doch in seine Philosophie ein, obwohl diese sonst wesentlich von der naturwissenschaftlichen Seite bestimmt ist. Wenn er freilich das auf dem Standpunkte freudiger Weltbejahung stehende Griechentum als Ideal hinstellt, so bedeutet dies einen Widerspruch mit seiner Verneinungslehre. Aber das Humanitätsideal ist eben, wie wir später zeigen werden, noch nicht Schopenhauers höchstes Ideal. Doch konstatiert er auch in dieser Beziehung mit Genugtuung, daß die Griechen wenigstens von dem Elende des Daseins ergriffen gewesen seien, da sie sonst das Trauerspiel nicht erfunden haben würden (II, 690). Trotz des erwähnten Widerspruchs ist Schopenhauer ein begeisterter Verehrer der humanistischen Studien und hat manche Lanze für diese gebrochen. Bewundernd, fast mit heiliger Verehrung blickt er insbesondere auf zu den Hellenen, mit ihrer ganz naturgemäßen Entwicklung, die eine rein menschliche Kultur erlangt hätten in einer Vollkommenheit, wie sie außerdem nie und nirgends vorgekommen sei (V, 426). Sie seien unsere unerreichbaren Vorbilder in allen Künsten und Wissenschaften, in allen Tugenden des Geistes und Herzens (V, 364 ff.). Darum machen die Humanitätsstudien, die mit Recht so genannt würden, den Jüngling erst zum Menschen; sie erzeugen in ihm echt wissenschaftlichen, hohen, freien Sinn, wahre Humanität und edlen Geschmack. »Die

[1]) *Paulsen*, S. 778.

Werke der Alten sind der Nordstern für jedes künstlerische oder literarische Streben« (II, 143).

Überzeugt von dem doppelseitigen Werte des Sprachenbetriebes fordert nun auch Schopenhauer als echter Neuhumanist energisch das Spracherlernen auf den Schulen. Er fordert dies mit um so größerem, fast an Luthers Sendschreiben erinnerndem Eifer, als er eine überhandnehmende Vernachlässigung der Sprachstudien wahrnehmen muß, eine Klage, deren Berechtigung viele Pädagogen jener Zeit bezeugen.[1]) Mit dieser Vernachlässigung, die Schopenhauer allerdings unzutreffend auf »pure Bequemlichkeit« zurückführt, werde zugleich eine Verlotterung der deutschen Sprache eintreten, ja er prophezeit fast mit denselben Worten wie einer der letzten Alt-Humanisten, *Caselius*[2]), die Menschen würden trotz aller Weisheit und modernen Fortschritte der Technik in Barbarei versinken, wenn diese Sprachen je verloren gingen. So fordert er, daß jeder Gebildete zum mindesten Latein lernen müsse. Wer kein Latein verstehe, gehöre zum *vulgus*; denn das Latein erweitere unseren Horizont bis ins Altertum, es bilde das geistige Band zwischen allen Gelehrten. Darum bedauert er auch im Interesse der Wissenschaft, daß man das Latein als Gelehrtensprache habe fallen lassen.

Auch über den Betrieb des Sprachunterrichts gibt er einige bemerkenswerte Winke. Für so unschätzbar er die Aufgabe hält, »auf den jungen Geist die Lichtstrahlen der Weisen und Edlen des schönen Altertums frühzeitig fallen zu lassen« (N I V, 443), so ist er sich doch klar, daß dieser Unterricht für Lehrer und Schüler sehr schwer ist. Es gehöre dazu eine besondere Begabung, ein reiches Maß von Phantasie und Selbstdenken (V, 601, 641). Darum darf er nicht zu frühzeitig beginnen, sonst wird die Nervenkraft frühzeitig erschöpft. Auf dem Gymnasium bilde er das Hauptfach; ihm zu Gunsten mögen andere

[1]) *Paulsen* führt S. 622 ff. eine Anzahl solcher Stimmen an.
[2]) *Paulsen*, S. 323.

Fächer wie Religion und Geographie ganz weggelassen werden. Beim Eintritt in die Universität soll jeder Student erst ein Examen *rigorosum* in beiden alten Sprachen überstehen (V, 516). Von Autoren empfiehlt er besonders auch Plato zur Erweckung des philosophischen Interesses (IV, 165). Übersetzungen verwirft er durchaus. Sie seien entweder tot oder falsch, auf jeden Fall ein trauriges Surrogat (V, 600, V, 515). Antike Schriftsteller mit deutschen Noten herauszugeben, bezeichnet er als eine Infamie. Hier gelte das Wort: *In schola nil nisi latine* (V, 604). Selbst die Interpunktion dürfe nicht vereinfacht werden; dadurch würden die Werke nur verdorben. Als Ziel gilt ihm ein ganz gründliches Erfassen des Geistes der alten Sprachen. Halb lernen helfe nichts. Erst wenn man fähig sei, nicht etwa Bücher, sondern sich selbst in sie zu übersetzen, so daß man ohne einen Verlust an seiner Individualität zu erleiden, sich unmittelbar in ihr mitzuteilen vermöge, dann erst habe man sie vollkommen inne (V, 601).

So läßt sich Schopenhauer als energischer Verfechter des Neuhumanismus in diese große Bewegung seiner Zeit einreihen. Fr. A. Wolf ist auch fast der einzige Universitätslehrer, den er schätzt. Schopenhauer kann ja hier auch in Ehren mitreden. Rühmt er sich doch selbst, daß er »sieben Sprachen und gut« könne (B 344). Die Schätzung der Sprachen aber ist es nicht etwa allein, was ihn zum Neuhumanisten stempelt. Es finden sich auch sonst viele neuhumanistische Elemente in seiner Pädagogik. Ich brauche nur an seinen Individualismus, an das Verwerfen der Autoritäten, an die Forderung der Selbsttätigkeit, der formalen Bildung und der Geschmacksentwicklung, an seine kühle ablehnende Haltung gegenüber dem Christentume und der utilitaristischen Berufsausbildung zu erinnern. Wie fürs sittliche Handeln das stoische Ideal, so ist ihm das klassische Kunstideal in seinen streng gefügten Formen anziehend und insbesondere ist sein Gelehrtenideal stark von der Antike beeinflußt.

Aber — und darin sehe ich Schopenhauers Bedeutung — bei ihm findet der Humanismus eine gesunde Ergänzung; denn nach ihm soll, wie später zu zeigen ist, die realistische Grundlage die allgemeine Basis für alle Bildung abgeben.

Von der Vernachlässigung, die der Unterricht in der deutschen Sprache bei verschiedenen Neuhumanisten erfuhr, hat sich Schopenhauer frei gehalten. Zwar für altdeutsche Literatur hat auch er keinen Sinn. Er fordert, diese solle auf dem Gymnasium nicht gelehrt werden; man erziehe sonst nur Bärenhäuter (V, 428). Das Nibelungenlied mit der Ilias zu vergleichen,[1]) sei eine Blasphemie. Damit solle man die Ohren der Jugend verschonen. Doch läßt sich zu seiner Entschuldigung hier anführen, daß zu seiner Zeit die Germanistik erst im Werden begriffen war. Auch mag seine Abneigung gegen die geschichtliche Auffassung einer Sache überhaupt zu dieser Minderbewertung mit beigetragen haben. Dagegen hat er volles Verständnis für die Werke der neuhochdeutschen Klassiker. Auf diese verweist er die Jugend, deren Sprache solle in Ehren gehalten und sorgfältig behütet werden. Dringend mahnt er, das junge Geschlecht vor verderbter Sprache zu schützen und vor dem Zeitungsdeutsch zu warnen. Im Interesse der Jugend schreibt er selbst eine geharnischte Schrift: »Über die Verhunzung der deutschen Sprache« (N II, 188 ff.). Auch gibt er manche treffende und pädagogisch verwertbare Vorschrift für guten individuellen Stil, wozu er als ausgezeichneter Stilist ein gutes Recht hatte.

III.

Wille und Intellekt.

Nach Schopenhauers Lehre zerlegt sich die Seele, die man bisher als eine einfache, immateriellle Substanz an-

[1]) *A. W. Schlegel* hatte in einer glänzenden Charakteristik diesen Vergleich durchgeführt.

genommen habe, in eine Zweiheit, in Intellekt und Wille. Diese beiden nun stellt er einander schroff gegenüber und hält diese gänzliche Sonderung des Willens von der Erkenntnis für einen bedeutsamen Grundzug seiner Philosophie, die diese zu allen andern je dagewesenen in Widerspruch setze. Infolge seines psychologischen Dualismus findet aber nun das Gefühlsleben keine rechte Stellung. Er bezeichnet es als falsch, ein besonderes Gefühlsvermögen anzunehmen. Er rückt zunächst das Gefühl vom Erkennen ab, es ist ihm etwas Negatives, nämlich das, was nicht abstrakte Erkenntnis der Vernunft ist. So bleibt ihm dann nichts anderes übrig, als alle Gefühle, Leidenschaften und Affekte dem Willen einzuverleiben (III, 393). Dadurch erhalten sie aber eine sehr untergeordnete Stellung, was sich gerade für die pädagogischen Ansichten Schopenhauers als wesentlicher Mangel herausstellt. Von einer besonderen Pflege und Bildung des Gemüts ist bei ihm überhaupt keine Rede.

Nun versteht aber Schopenhauer unter Wille nicht nur das bewußte Begehren, sondern auch den Lebenstrieb, den blinden, grundlosen, unmotivierten Trieb zum Leben (II, 407). In diesem Sinne ist ihm der Wille das eigentliche Wesen des Menschen, er ist das Allerrealste in ihm (II, 222). Darum darf dann Schopenhauer mit Recht sagen, daß sich der Mensch vom Eintritt seines Bewußtseins an als wollendes Wesen findet (I, 386). Die individuelle Beschaffenheit dieses uns in der Erfahrung entgegentretenden Willens nennt er den empirischen Charakter des Menschen. Wirkt ein Motiv auf den empirischen Charakter ein, so äußert er sich in einer Handlung. Da nun innerhalb der Erfahrung durchweg strenge Kausalität herrscht, so muß auch jede Handlung des Menschen nach starrer Notwendigkeit erfolgen. »Jede Tat ist das notwendige Produkt seines Charakters und des eingetretenen Motivs; sind diese beiden gegeben, so erfolgt sie unausbleiblich« (III, 436). Man könnte sie vorhersagen, wie das Rollen einer Kugel auf dem Billard, wenn man jene

Faktoren genau kennen würde. So ist Schopenhauer strenger Determinist, soweit es sich um die Erfahrungswelt handelt. Nun gilt es ihm aber, mit dieser das menschliche Handeln in der Erscheinungswelt beherrschenden Notwendigkeit zugleich die Willensfreiheit zu vereinen. Denn wenn es bisher schien, als könne keiner für seine Taten verantwortlich gemacht werden, so ist es doch andrerseits ebenso gewiß, daß jeder Mensch in sich das völlig deutliche und sichere Gefühl der Verantwortlichkeit hat, d. h. jeder fühlt sich als Täter seiner Taten. Dieses Verantwortlichkeitsgefühl weist hin auf die Freiheit, die der Mensch trotz alledem hat. Nur liegt diese vor der Erscheinung. Der Mensch mit seinem empirischen Charakter gehört der Erscheinungswelt an. Jeder Erscheinung aber liegt nach Schopenhauers Theorie ein Ding an sich zu Grunde. Dieses Ding an sich des einzelnen Menschen mit seinem empirischen Charakter nennt nun Schopenhauer in Übereinstimmung mit Kant den intelligibeln Charakter. Dieser liegt also außer Raum und Zeit, er muß also durchaus einheitlich sein. Ihn hat sich jeder einzelne vor seiner Geburt gewählt, somit ist er des Menschen ureigne Tat. Daß jeder Mensch gerade dieser und kein anderer ist, daß ein gegebenes Motiv sein Handeln gerade auf diese Art bestimmte, das hat er zu verantworten. So liegt die Freiheit des Menschen nicht im *operari*, sondern im *esse*, und *operari sequitur esse*. Alles, was der Mensch tut, ergibt sich von selbst aus dem einmal gewählten Charakter. Nun ist aber der intelligible Charakter nicht bloßer Drang zum Leben, sondern er ist zugleich eine moralische Größe. Schopenhauer kann nicht oft genug betonen, welch ein Irrtum es sei, ihn für eine moralische Null, für eine *tabula rasa* zu halten; nein, er enthalte im Keime schon alle Tugenden und Laster, die der betreffende Mensch später besitze. In welchem Verhältnis diese Keime beieinander seien, das sei individuell verschieden; denn schon der intelligible Charakter sei in jedem Menschen ein anderer.

Uns interessieren hier an dieser Lehre vom intelligibeln Charakter die beiden Sätze, daß derselbe ein völlig einheitlicher, unteilbarer metaphysischer Akt sei und zweitens, daß er mit moralischem Maßstabe zu messen sei. Dieser intelligible Charakter liegt nun dem empirischen zu Grunde. Der empirische Charakter ist nur das »In die Erscheinung treten« des intellegibeln oder, wie sich Schopenhauer gern ausdrückt, der empirische Charakter ist nur die Entfaltung des intelligibeln in der Zeit. Er stellt jenen einfachen identischen Willensakt dar, als zu einem Lebenslauf auseinandergezogen (II, 47). Da sich nun der Wille im intelligibeln Charakter schon nach einer bestimmten moralischen Richtung entschieden hatte, so sind auch die moralischen Eigenheiten, die Tugenden und Laster dem Menschen angeboren. In allen wesentlichen Stücken ist der Charakter mit der Geburt schon da, wenn wir ihn auch vorläufig noch nicht erkennen. Er ruht wie eine verborgene Naturkraft in jedem einzelnen. Dieser freilich lernt ihn selbst erst kennen durch die Erfahrung, dadurch, daß er sich im Handeln äußert. So ist demnach der Charakter des Menschen unveränderlich; er muß in unheimlicher Starrheit das ganze Leben derselbe bleiben. Um dies einleuchtender zu machen, nimmt Schopenhauer die Idealität der Zeit zu Hilfe. Die Zeit ist nur eine subjektive Anschauungsform, nichts Wirkliches, sondern nur unsere Vorstellung. Daher vermöge sie, wie sie überhaupt keine physische Wirkung hervorzubringen im stande sei, auch an dem empirischen Charakter nichts zu ändern. Das Leben ist ja nur eine Art Traum, dies ist eine Lieblingsvorstellung Schopenhauers.

So führen die Lebensnerven seiner Philosophie hin auf die Lehre von der Unveränderlichkeit des empirischen Charakters und damit auf die pädagogische Grundfrage nach der Möglichkeit der Erziehung, die ja hiermit bereits beantwortet ist. Denn wenn man unter Erziehung eine Umgestaltung und Veredelung des innersten Wollens im

Zöglinge versteht, wie es etwa Fichte in die Formel faßt: »Du mußt den Zögling so machen, daß er gar nicht anders wollen könne, als du willst, daß er wolle,« so ist ohne weiteres ersichtlich, daß Schopenhauer jede Möglichkeit der Erziehung bestreiten muß, wenn er seiner philosophischen Grundlage treu bleiben will. Zwar, die Notwendigkeit des Handelns, der Determinismus, läßt sich immerhin noch vereinigen mit der Bildsamkeit des Charakters; denn nach ihr ist ja nicht nur der Erfolg, sondern auch die Mittel, die zu diesem Erfolge führen, also die Tätigkeit des Erziehers determiniert. Dies räumt auch Schopenhauer ein (I, 393). Ist dagegen der Charakter allem Wesentlichen, d. h. dem ethischen Gehalte nach dem Kinde schon angeboren und vollständig unveränderlich, so sind alle Versuche, ihn irgendwie zu bilden, vergeblich. Schopenhauer zieht diese verhängnisvolle Konsequenz und betont die völlige Ohnmacht der Erziehung mit größter Entschiedenheit. Keine Ethik, so sagt er, kein Moralisieren, kein Lehrer, kein Staat kann den menschlichen Willen ändern, weder seiner ethischen Richtung, noch seiner Stärke nach. Er muß die einmal gewählte Richtung beibehalten. Wer daher einmal etwas getan hat, muß es vorkommendenfalls wieder tun, im Guten wie im Bösen. Daraus folge eben das Planmäßige, die Ganzheit im Leben des einzelnen, wie sie Schopenhauer darlegt in dem Aufsatze: Über die anscheinende Absichtlichkeit im Schicksale des einzelnen (IV, 230 ff.). Er nennt es kindisch, zu glauben, daß durch vernünftige Vorstellungen, durch Bitten und Flehen, durch Beispiel und Edelmut einer dahin gebracht werden könne, von seiner Art zu lassen, seine Handlungsweise zu ändern, von seiner Denkungsart abzugehen oder gar seine Fähigkeiten zu erweitern (I, 396). Auch in Bezug auf die Willensstärke sei keine Vervollkommnung durch Übung möglich, weil der Wille in dieser Hinsicht von Anfang an vollkommen sei. Schopenhauer sucht nun die Ohnmacht der Erziehung auch aus der Erfahrung zu beweisen.

Aus den verschiedensten Gebieten holt er Stützen für seinen Satz herbei. Er beruft sich auf das allgemeine Bewußtsein, das an keine Charakteränderung glaube. Er verweist jeden auf seine persönliche Erfahrung, die ihn lehre, daß er doch immer derselbe geblieben sei. Er bringt Beispiele aus der Geschichte, wobei er besonders gern auf Nero verweist, der doch einen Senecca zum Lehrer gehabt habe. Er betont, daß bei der allergleichesten Erziehung und Umgebung zwei Kinder doch einen grundverschiedenen Charakter aufs deutlichste an den Tag legen. Alles lehrt ihn: *Velle non discere.* Mit einer gewissen Genugtuung setzt er jedesmal dieses Stempelwort unter derartige Beweisführungen. Er führt auch gern Zeugnisse anderer Autoritäten an, die zu dem gleichen Resultate gekommen sind. Schopenhauer meint ferner, wenn man einen Charakter ändern wollte, so müßte man erst seine Empfänglichkeit für eine bestimmte Art von Motiven ändern, das aber hieße sein Herz umkehren oder Blei in Gold verwandeln. Er findet es übrigens auch gut, daß die Güte der Gesinnung nicht von so zufälligen Umständen, wie es doch alle Erziehungsmaßregeln seien, abhänge. Viele würden da gar nicht zu einem Charakter kommen. Auch wäre damit die moralische Verantwortlichkeit aufgehoben, da ja dann der Charakter nur das Werk der Zeit oder der Vorsehung wäre.

Man sieht, wie sehr es Schopenhauer darauf ankommt, die Lehre von der Ohnmacht der Erziehung zu beweisen. Mit Recht; denn gelingt ihm dies nicht, so ist auch eine Kernlehre seiner Philosophie bedroht. Darum geht er soweit, daß er denen, die die Macht der Erziehung betonen, schnöden Eigennutz vorwirft (IV, 227). Aber nicht nur zu einer edleren Gesinnung, auch zu echt moralischem Handeln kann man keinen Menschen erziehen; denn dieses geht aus der Tiefe unseres innersten Wollens, aus unserem besseren Bewußtsein hervor. So ist zunächst der moralische Fortschritt des einzelnen negiert. Aber Schopenhauer geht weiter. Da »derselbe Charakter, also

derselbe individuell bestimmte Wille in allen Deszendenten eines Stammes vom Ahnherrn bis zum gegenwärtigen Stammhalter lebt« (II, 621), so ist damit auch die generelle Entwicklung geleugnet und aller moralische Fortschritt der Menschheit ausgeschlossen. Konsequent verneint daher Schopenhauer auch diesen und findet infolge seines Pessimismus diese Annahme beim Durchblättern der Menschheitsgeschichte auch bestätigt.

So stellt sich Schopenhauer in den denkbar schärfsten Gegensatz zu den Philosophen, welche der Erziehung die größte Macht zuschreiben, wie Rousseau, Herder, Fichte und Herbart. Auch in dieser Frage mag ihn der Gedanke, den überkommenen Anschauungen kritisch entgegen zu treten, zu der affektvollen Betonung seiner gegenteiligen Ansicht geführt haben. Ebenso liegen eigene persönliche Erfahrungen mit zu Grunde. Ist er doch in Lehre und Charakter zeitlebens fast immer derselbe geblieben. Gewiß muß seine Lehre von der Unbildsamkeit des Charakters entmutigend und schädigend wirken.[1]) Andrerseits hatte der durch Rousseau verbreitete Glaube an die Allgewalt der Erziehung der Eitelkeit manches Lehrers geschmeichelt, so daß demgegenüber Schopenhauer als der Vertreter einer gesunden Reaktion anzusehen ist, wenn er auch weit übers Ziel hinaus schießt. Ohne in eine ausführliche Kritik der empirischen Beweise Schopenhauers einzutreten, sei im allgemeinen bemerkt, daß sie bei einem Teile Wahrheit, der den meisten innewohnt, sie doch der Angriffspunkte genug bieten. Vor allem denkt er insofern zu starr und schroff, als er den Charakter für einen fertigen, einheitlichen Block ansieht, anstatt für eine noch dazu stets wechselnde Resultante und demzufolge unter Besserung gleich eine radikale Um-

[1]) Der Franzose *Jules Payot* segnet Schopenhauer dafür, daß er sie Deutschland eingeimpft hat und meint, sie würde für die Franzosen zwei Armeekorps wert sein, wenn die Franzosen nicht auch ihre Theoretiker der Entmutigung und besonders Taine hätten. (Die Erziehung des Willens von *Jules Payot*, übersetzt von *Voelkel*, S. 45.)

änderung verlangt, anstatt auch dann von einer Macht der Erziehung zu reden, wenn eine nur teilweise und gradweise Besserung aufzuzeigen ist. Auch berücksichtigt er, wenn er sich z. B. auf Nero beruft, die Macht geheimer Miterzieher nicht.

Freilich, der Philosoph Schopenhauer wäre damit nicht widerlegt; denn sein metaphysischer Willensbegriff bleibt für ihn ein notwendiger Baustein seines Systems. Doch paßt er wirklich völlig und widerspruchslos hinein? Zwei Erwägungen führen uns zum Verneinen dieser Frage. Wenn die Charaktere in unbiegsamer Starrheit von Generation zu Generation fortgeerbt sind und alle dem immer identischen all-einen Willen entstammen, woher dann die großen Verschiedenheiten unter den Menschen? Ferner lehrt Schopenhauer in seiner Ethik, daß der Mensch durch Erkenntnis des Leidens in der Welt zur Willensverneinung kommen könne. Mag diese Erkenntnis nun durch Anschauung fremden Leides oder Erleben eigenen Leides zu stande kommen, so könnte sich doch die Erziehung beider Maßregeln bedienen und so den Zögling der Willensverneinung oder der Erlösung zuführen. Auf jeden Fall gibt Schopenhauer mit der Verneinung des Willens eine radikale Änderung desselben zu. Er hat beide Widersprüche wohl erkannt, aber nicht zu lösen vermocht. Es bedarf kaum des Hinweises, daß die Pädagogik mit der Lehre von der Unbildsamkeit des Charakters nichts anfangen kann und sie darum abweisen muß. Die neuere empirische Psychologie, die allein hier Auskunft geben kann, gibt eine Bildungsfähigkeit des Willens zu und wird dadurch eine geeignetere Unterlage für die Erziehertätigkeit als Schopenhauers starrer metaphysischer Willensbegriff. Eine kleine Milderung für die praktische Anwendung seiner Lehre gibt er übrigens selbst, indem er lehrt, daß keiner seinen Charakter *a priori* kenne, sondern ihn erst erfahrungsmäßig und stets unvollkommen kennen lerne. Es komme uns darum zu, in der Zeit zu streben und zu kämpfen, damit das Bild, welches wir durch

unsere Taten wirken, so ausfalle, daß sein Anblick uns möglichst beruhige (1, 392 f.).

Sonst aber zieht Schopenhauer die Konsequenzen aus seiner Lehre. Er verzichtet zunächst darauf, seiner Ethik eine imperative Form zu geben. Er verwirft weiter das Moralisieren als Erziehungsmittel. Er meint, wenn es etwas hülfe, müßten doch die Alten durchgängig besser sein als die Jungen und die Christen besser als andere Menschen. Dazu komme, daß das Moralisieren fast immer langweilig sei. Allein Rousseau habe die Natur die Gabe verliehen, moralisieren zu können, ohne langweilig zu sein. Auch der Religionsunterricht sei nicht im stande, wirkliche Moralität zu erzeugen. Wohl könne der Glaube an einen belohnenden und strafenden Gott durch frühes Einprägen in die Kinderherzen allmählich Wurzel fassen und, wenn auch viel schwerer, die beabsichtigte Wirkung hervorbringen. Aber was sei damit gewonnen? Doch bloße Legalität der Handlungen aus purem Egoismus, wenn auch selbst über die Grenze hinaus, bis zu der Justiz und Polizei reichen könne. Freilich müsse es für die große Masse des Volkes hierbei sein Bewenden haben (III, 583).

So schroff nun Schopenhauer auf der einen Seite der Erziehung ihre Ohnmacht vorhält, gesteht er ihr doch auf der andern Seite wiederum eine ziemlich große Machtentfaltung zu. Er sagt: Der Charakter ist unveränderlich, die Motive wirken mit Notwendigkeit; aber sie haben durch die Erkenntnis hindurch zu gehen, als welche das Medium der Motive ist (III, 431). Also der Punkt, wo die Erziehung ihren Hebel einzusetzen hat, ist die Erkenntnis. Damit stoßen wir auf den zweiten Faktor, den Schopenhauer bei der Analyse der menschlichen Seele findet. Schon im Tierreiche nämlich, so lehrt er, zündet der sich objektivierende, seinem eigentlichen Wesen nach blinde Wille, sich das Licht des Intellekts an, durch erhöhte Bedürfnisse dazu veranlaßt. Im Menschen endlich reicht die tierische, bloß anschauliche Verstandeserkenntnis

zum Bestehen dieses komplizierten Wesens nicht mehr aus. Es tritt die Vernunft, das Vermögen abstrakter Begriffe hinzu: Der Mensch ist Wille und Intellekt. In welchem Verhältnis stehen nun nach Schopenhauers Lehre diese beiden Faktoren zueinander? Er faßt das Verhältnis am liebsten in dem oft wiederkehrenden Bilde zusammen: Der Wille ist der starke Blinde, der den Intellekt, den sehenden Gelähmten, auf den Schultern trägt (II, 242). Damit kommen in der Tat die verschiedenen Seiten an seiner Psychologie treffend zum Ausdruck. Intellekt und Wille sind nach Wesen und Zweck grundverschieden, also ist Schopenhauers Psychologie dualistisch. Insofern der starke Wille den gelähmten Intellekt trägt, wird die Psychologie voluntaristisch, insofern aber der sehende Intellekt den blinden Willen leitet, erhält sie einen intellektualistischen Zug. Den Hauptnachdruck legt aber Schopenhauer immer auf den Voluntarismus, auf die Herrschaft des Willens über den Verstand. Legen wir diese drei Seiten seiner Psychologie etwas ausführlicher dar, wie er es selbst hauptsächlich in dem fesselnden Kapitel vom Primat des Willens im Selbstbewußtsein getan hat. Wenn Schopenhauer den Dualismus zwischen Wille und Intellekt betont, so betrachtet er den Intellekt als eine physiologische Funktion. Er kennt nämlich zwei von Grund aus verschiedene Betrachtungsweisen desselben (II, 317 ff.), die freilich einen offenen Widerspruch bedeuten, wie oft hervorgehoben worden ist. Nach der subjektiven, idealistischen Ansicht ist der Intellekt Objektivation des Willens, nach der objektiven materialistischen Ansicht ist er aber »eine gewisse Bewegung oder Affektion der Breimasse im Hirnschädel« (II, 319). Nach der letzteren Ansicht nun besteht also ein schroffer Gegensatz zwischen dem metaphysischen Willen und dem physischen Intellekt. Als Gehirnfunktion muß der Intellekt in den verschiedenen Menschen verschieden vollkommen sein, der Wille dagegen ist in allen gleich vollkommen, bloß seine Erregung hat Grade. Im einzelnen

Menschen entwickelt sich der Intellekt mit dem gesamten Organismus erst allmählich und nimmt später wieder ab; der Wille hingegen wird von diesem Werden und Wandel nicht betroffen; er stellt sich fertig ein und läßt sich nicht vervollkommnen. Der Intellekt ermüdet, der Wille dagegen ist unermüdlich.

Die Annahme, daß der Intellekt nur physisch sei, während der Wille metaphysisch sei, dieser also das Ursprüngliche und jener das Abhängige, bedingt nun auch ein Herrschen des Willens, wird also grundlegend für Schopenhauers Voluntarismus. Darnach ist der Intellekt zunächst nur Werkzeug des Willens, er hat diesem zu dienen. Und der Wille übt seine Herrschaft willkürlich aus. Er stört im Affekt die Tätigkeit des Intellekts, er fälscht durch Liebe und Haß dessen Urteilen, während der Intellekt ihm nicht so hinderlich sein kann. Er treibt den Intellekt an zu größerer und schnellerer Arbeit, er ist der Lenker der Ideenassoziation, er liegt auch dem Gedächtnis zu Grunde. Ferner fühlt sich jeder verantwortlich für seinen Willen, hohe Geistesgaben aber betrachtet man nur als zufällige Geschenke der Natur oder der Götter. Alles dies beweist nach Schopenhauer die Vorherrschaft des Willens. Es ist klar, daß nach dieser voluntaristischen Ansicht der Erziehung wenig Einfluß zugestanden wird. Doch gibt Schopenhauer auch in dieser Hinsicht zu, daß, wie der Leib dem Willen durch Übung gehorchen lernt, ebenso das Vorstellungsvermögen (III, 165). Dadurch wird dem einzelnen geistige Selbstzucht zur Pflicht gemacht. Dadurch wird der Lehrer aufgefordert, den Schüler immer wieder zu üben im willkürlichen Aufmerken und willkürlichen geistigen Arbeiten.

Nun bleibt jedoch Schopenhauer seinem Voluntarismus nicht vollständig treu. Weil der Wille blind, der Intellekt dagegen sehend ist, so erlangt dieser ein gewisses Übergewicht über jenen. Er spielt auf und der Wille muß tanzen (II, 241). Diese Macht zeigt der Intellekt vor allem im besonnenen vernünftigen Handeln. Wie geht

nun nach Schopenhauers Ansicht das Handeln vor sich? Wie die in einem unorganischen Naturkörper verborgene Naturkraft sich nur dann äußert, wenn eine äußere Ursache auf ihn einwirkt, so setzt sich auch der menschliche Wille nur dann in die Tat um, wenn eine Ursache auf ihn einwirkt. Schopenhauer nennt diese auf den menschlichen Willen einwirkende Ursache ein Motiv. Das Motiv ist stets eine Vorstellung, für die der Mensch nur durch seinen Intellekt empfänglich ist. Darum nennt Schopenhauer die Erkenntnis das Medium der Motive. Was hat nun die Erkenntnis beim Handeln zu tun? Sie hat zunächst vor der Tat möglichst viele geeignete Motive herbeizuschaffen; denn Motive sind ja nicht etwa nur die gerade vorliegenden anschaulichen Vorstellungen wie beim Tiere, sondern unsere Vernunfterkenntnis holt sie aus der Vergangenheit und Zukunft, aus der Wirklichkeit und aus dem Bereiche der bloßen Möglichkeit. Wie ein Prophet hält uns die Vernunft die zukünftigen Folgen unseres Tuns vor und ist dadurch geeignet, unsere Affekte und Leidenschaften im Zaume zu halten. Ferner hat der Intellekt die Motive zu beleuchten und gegeneinander abzuwägen, wodurch der Schein der Wahlfreiheit entsteht.

Die Erkenntnis aber, das gibt auch Schopenhauer zu, ist der mannigfaltigsten Erweiterung, der immerwährenden Berichtigung in unzähligen Graden fähig (III, 431). Dahin habe alle Erziehung zu arbeiten. Also hat nach seiner Ansicht die Erziehung die Möglichkeit, durch Erweiterung und Berichtigung der Erkenntnis im Zöglinge, das Handeln desselben zu beeinflussen. So erweist sich der Übergang zum Intellektualismus als eine für die Pädagogik glückliche Inkonsequenz der Schopenhauerschen Psychologie. Wie die weitere Steigerung des Intellektualismus, den derselbe im ästhetischen Anschauen erfährt, wo sich nämlich das Erkennen völlig vom Dienste des Willens losreißt, der Erziehungsmöglichkeit ein weiteres Feld eröffnet, werden wir später sehen. Hier wollen wir den Gedankengängen Schopenhauers nachgehen, in denen er die Möglichkeiten

der Erziehung, das Handeln durch Verstandesaufklärung zu beeinflussen, weiter ausführt.

Es gibt moralische Charaktere, meint er, die sich aber nicht in guten Taten auszuleben wissen. Sie wissen nicht, was Leiden, was Genuß sei, oder wie sie etwa den ihnen zugefallenen Reichtum wirklich gut verwenden können. Hier muß die Erziehung einsetzen, indem sie die Erkenntnis bereichert, so daß nun Motive auf diese Charaktere einwirken können, denen sie sonst verschlossen blieben. Jetzt kann also der gute Wille seiner Natur gemäß moralisch handeln. Freilich legt Schopenhauer auf diese Erziehertätigkeit kein großes Gewicht, da nach seinem Dafürhalten im allgemeinen ein moralisch guter Wille meist von selbst das Ausleben in guten Taten finde. Auch spricht er ja infolge seiner pessimistischen Ansicht über die moralischen Anlagen der Menschen überhaupt selten von guten Charakteren.

Andere handeln böse nur aus Irrtum; sie vergreifen sich in den Mitteln, indem sie z. B. meinen, durch Betrug und Gewalt glücklich zu werden. Berichtigt nun die Erziehung seine Einsicht, so erkennt er, daß er durch Gerechtigkeit und Wohltun eher glücklich werden kann und wählt die rechten seinem Zwecke entsprechenden Mittel. Ja soweit dehnt Schopenhauer hier das Machtgebiet der Erziehung aus, daß er sagt, sie vermöge sogar den Zielpunkt des Glücksstrebens eines Menschen aus dieser Welt in jene zu verlegen.

Auch den direkt bösen Willen könne der Erzieher zu menschenfreundlichen Taten bringen, indem er diesem vorspiegelt, daß die Milderung fremder Leiden auf irgend einem Wege zu seinem eigenen Vorteil gereiche. So beeinflußt der Erzieher zunächst die einzelne Tat. Schließlich bewahre auch der Intellekt die gefaßten Beschlüsse, er halte dem Willen Maximen vor, so daß das Handeln sicher und konsequent werde. Dann besitzt der Mensch den erworbenen Charakter. Dieser beruhe auf der abstrakten und deutlichen Erkenntnis des eigenen empirischen

Charakters und befähige uns, die durch unsere individuelle Natur ohnehin schon notwendige Handlungsweise konsequent durchzuführen, ohne uns durch den Eindruck des Gegenwärtigen oder der jeweiligen Stimmung beirren zu lassen. Dieser erworbene Charakter ist demnach nach Schopenhauers Ansicht ein Werk des Intellekts und damit zum guten Teile der Erziehung, allerdings Erziehung im weitesten Sinne gefaßt. Dieses Festhalten und Befolgen von Grundsätzen wird an andern Stellen von ihm auch Selbstbeherrschung genannt. Von ihr sagt er, daß sie zwar nicht der Urquell der Moral, aber doch zu einem moralischen Lebenswandel unentbehrlich sei. Endlich überblickt die Vernunft das Ganze des Lebens und wägt Freuden und Leiden gegeneinander ab; dadurch führt sie den praktischen Menschen zur Gelassenheit, den edlen zur Entsagung. So kann durch die Erziehung der Lebenslauf desselben Menschen völlig umgestaltet werden. Allerdings schränkt auch hier Schopenhauer wieder ein. Er meint, der Grundton des Lebenslaufes bleibe derselbe, die einzelnen Taten verhielten sich im Grunde nur wie Variationen zu einem und demselben Thema.

In diesem Sinne, daß die Erziehung durch Aufhellung des Kopfes das Handeln regle, erkennt er sonach die Notwendigkeit derselben an. So sagt er auch, daß in jedem Menschen etwas sehr Gutes und Menschenfreundliches und ebenso etwas sehr Böses und Feindseliges stäke, und je nachdem er angeregt würde, träte das eine oder andere hervor (N IV, 159). Darum fordert er, daß kein Charakter sich selbst überlassen bleiben dürfe, sondern jeder müsse durch Begriffe und Maximen gelenkt werden; denn wo das Erkennen anfange, den Willen zu besiegen, beginne die Würde des Menschen. In diesem Sinne nennt er die Erziehung eine Wohltat und speziell die Erziehung zur Humanität eine unschätzbare Sorge (N IV, 443). Insbesondere betont er dann die große Macht der Erziehung, wenn er die großen Erzieher der Menschheit, die Genies, feiert und noch mehr, wenn er sich ereifert über die

verderblichen erzieherischen Einflüsse der »Pfaffen« oder mancher Philosophen.

Im allgemeinen läßt sich das Resultat unserer Untersuchung betreffs Schopenhauers Ansicht über die Macht der Erziehung in vier Sätzen aussprechen:

1. Der Charakter selbst läßt sich nicht umändern.
2. Dem Zöglinge, der moralische Gesinnung besitzt, aber aus Unkenntnis böse handelt, kann die Erziehung zu einem konsequenten tugendhaften Wandel verhelfen, indem sie seinen Kopf aufhellt.
3. Einen bösen Charakter kann man zu legalen Handlungen bringen.
4. Wenn in einem Menschen Gutes und Böses steckt, so kann die Erziehung durch die geeigneten Motive das eine oder andere im Übergewicht hervortreten lassen.

Es zeigt sich schon hier, daß die Unwandelbarkeit des Charakters bei Schopenhauer tatsächlich eine viel mildere Behauptung ist, als anfänglich scheint, da ihren pädagogisch gefährlichen Konsequenzen von anderer Seite her entgegengearbeitet wird.

Im einzelnen hält er darum den prinzipiellen Standpunkt nicht immer streng fest. Redet er z. B. doch öfter von einer Erziehung zur Humanität. An anderer Stelle meint er, den Kindern gegenüber dürfe man wohl vom Sollen reden. Ja er läßt dem Kinde vom Lehrer zurufen: Sei du besser als andere! Wie ist dieses Schwanken zu erklären? Es resultiert aus seinem schwankenden Willensbegriffe. Wenn er die Notwendigkeit der Erziehung betont, so hat er die ursprüngliche Fassung des Willensbegriffs im Auge, das heftig drängende, blinde Streben. Dieses muß notwendigerweise gelenkt und gezügelt werden. Hat er dagegen den Willen als einen höchst vernünftigen und moralisch guten oder bösen im Auge, so sucht er die Macht der Erziehung viel mehr abzuschwächen. Das geschieht schon dadurch, daß er dem legalen Handeln keinen großen Wert beimißt. Während Kant das Handeln

nach Maximen für das allein echt Moralische hält, legt Schopenhauer nur dem aus innerer Neigung, aus unserem »besseren Bewußtsein« hervorgehenden Tun moralischen Wert bei. Legales Handeln, also das pflichtgemäße, vernünftige Rechttun, laufe auf eine Art Verstellung hinaus. Auch habe es keinen festen unveränderlichen Grund im Menschen und auf seine Bewährung im Drange der Umstände sei darum nicht zu rechnen. Kurz, das Tun könne wohl gebessert werden, aber der Charakter bleibe ungebessert. An anderer Stelle räumt er freilich ein, daß sich auf eine Zeitlang der Charakter beeinflussen ließe (N IV, 393). Vor allem aber hindere das legale Handeln den Bösen an seiner Selbsterkenntnis und damit an seinem wahren Heile.

Die Macht der Erziehung durch Erkenntnisbildung schränkt Schopenhauer dann noch weiter ein, indem er auf die Unvollkommenheiten des Intellekts überhaupt hinweist. Im besonderen sei die geringe intellektuelle Beanlagung der meisten Menschen ein Grund für ihre mangelhafte Bildungsfähigkeit. Darum könne wahre Bildung, bei welcher Urteil und Erkenntnis, also auch verständnisvolles Handeln, Hand in Hand geben, nur wenigen zu teil werden und wenige seien fähig, sie aufzunehmen. Ein weiteres Hindernis psychologischer Art sieht er darin, daß die Herrschaft der Vernunft über den Willen überhaupt gering sei, und ferner anschauliche Motive meist den Sieg über abstrakte davon tragen, ja manche Menschen nur für anschauliche Motive empfänglich wären, diese aber seien nicht mitteilbar. Ein weiteres Hindernis sieht er in der schweren körperlichen Arbeit der meisten; es mangele ihnen daher an Zeit, Lust und Übung zum Denken, ihre Denkweise sei hart und erstarrt. Irritabilität und Sensibilität stehen eben stets und überall, im allgemeinen wie im einzelnen im Antagonismus. Wäre dagegen den Menschen durch Maschinen die schwere körperliche Arbeit abgenommen, dann ließe sich eine Allgemeinheit der Geisteskultur denken (V, 255).

So erhofft also Schopenhauer von der Vermehrung der Bildung eine Besserung der Sitten im Gegensatz zu Rousseau. Aber sein Pessimismus läßt ihn auch gleich hinzufügen, es sei dem Menschen von außen nicht viel zu helfen.

Erziehungsmittel.

Was urteilt nun von diesem Standpunkte, wie wir ihn jetzt gekennzeichnet haben, Schopenhauer über einzelne Erziehungsmittel? Da nach seiner Meinung der Zweck des Lebens darin besteht, daß sich der Wille im Menschen erkenne und wende, so ist es unbedingt nötig, daß sich jedes Individuum auslebt; denn nur durch Taten lernt jeder seinen eigenen Willen kennen. Vordem sind nach Schopenhauers Ansicht alle Kinder unschuldig. Weder sie selbst noch andere kennen das Böse ihrer Natur. Sie können also noch nicht sündigen. Erst mit der Erkenntnis tritt Gutes und Böses hervor (I, 385). Naturgemäß kann aber dieser Zustand der Unschuld bei Schopenhauer keine lobende Erhebung finden. Der Charakter dieser Unschuld ist ihm Nüchternheit und Dummheit; denn das Böse unterbleibe nur aus Mangel an Versuchung. Er hält sogar Kain, der die Schuld und durch sie erst in der Reue die Tugend und somit die Bedeutung des Lebens erkannt habe, für bedeutender und fast ehrwürdiger als alle die unschuldigen Schlaraffen. Darum muß der Zögling gewagt werden; in dieser Forderung stimmt Schopenhauer auch einmal mit Herbart, der sonst in vielen Punkten sein Antipode ist, überein. Damit ist auch Schopenhauers Ansicht über das Verhalten des Erziehers gegenüber den guten und bösen Charakteranlagen des Zöglings gekennzeichnet. Beide muß er gewähren lassen, ja beiden, auch den bösen, soll er Gelegenheit geben, sich in entsprechende Taten umsetzen zu können. Von einem Entgegenwirken oder Unterdrücken der bösen Neigungen will also Schopenhauer nichts wissen — solange er nur das Heil des Individuums im Auge hat.

So hat die Forderung des individuellen Auslebens bei ihm eine moralische Bedeutung, neben der eudämonistischen, die später darzulegen ist. Wenn nun die sogenannte moralische Erziehung« auch den Bösen zu legalem Handeln anleiten wolle, sei sie im Grunde genommen unmoralisch. So hören wir Schopenhauer meist mit einer gewissen Mißachtung von der moralischen Erziehung sprechen. Erziehung durch Erkenntnisbildung verlangt er. Da er aber nun den meisten Menschen wenig eigenes Urteil zutraut und überdies erklärt, daß die Urteilskraft am spätesten zur Reife komme, so muß er der Gewöhnung große Macht zuschreiben. Das tut er denn auch. Die Macht der Gewohnheit erklärt er aus der Trägheit, die dem Intellekt und dem Willen eine frische Wahl sparen will. Denn bei dem Handeln nach bloßer Gewohnheit sei kein individuelles, einzelnes, eigens für diesen Fall wirkendes Motiv vorhanden. Bloß die ersten Exemplare jeder zur Gewohnheit gewordenen Handlung haben ein Motiv gehabt, dessen sekundäre Nachwirkung die jetzige Gewohnheit sei. Auf der Macht der Gewohnheit und der Benutzung des anschauenden Erinnerungsvermögens beruhen nun alle Arten der Abrichtung. Schopenhauer trennt diese scharf von der eigentlichen Erziehung, indem er meint, sie sei von der menschlichen Erziehung gerade so verschieden, wie Anschauen vom Denken (II, 69). Da aber die meisten kein eigenes Urteil besitzen, so müsse für sie, für den großen Haufen, statt der eigentlichen Erziehung, welche sich auf das selbständige Erkennen des Zöglings stütze, ebenfalls eine Art Abrichtung eintreten. Ja eigentlich übertreffe der Mensch an Abrichtungsfähigkeit alle Tiere (V, 637); man könne ihn gewöhnen, an was man wolle. Bewerkstelligt werde diese Gewöhnung durch Beispiel, Gewohnheit und sehr frühzeitiges Einprägen gewisser Begriffe, ehe irgend Erfahrung, Verstand und Urteilskraft da seien, das Werk zu stören. Die Gewöhnung gelinge daher nur, wenn sie in der frühesten Jugend einsetze. Nun könne man auf diesem

Wege mit gleicher Mühe den Menschen das Richtige und Vernünftige oder auch das Absurdeste einprägen. Das erstere würde Schopenhauer billigen, wenn auch durchaus nicht erheben. Nun bemerkt er aber, daß man die Kinder meist an unvernünftiges Tun gewöhne, wobei er besonders die religiöse Erziehung im Auge hat.[1]) Aber auch die Philosophie seiner Zeit hält er für weiter nichts als Studentenabrichtung zu höchsten Staatszwecken (III, 65). So sehen wir ihn meist grimmig gegen alle Abrichtung der Menschen zu Felde ziehen. Er vergißt aber auch nicht zu bemerken, daß vieles, was wir regelmäßig tun, nicht auf Gewöhnung, sondern auf die Unveränderlichkeit unseres Charakters zurückzuführen sei (V, 616).

Von denselben Gesichtspunkten aus beurteilt er auch die Wirkung des Beispiels als Erziehungsmittels. Dessen Macht beruhe ebenfalls auf dem Mangel an eigener Urteilskraft und sei infolgedessen sehr groß. Je mehr es einem an Kenntnis oder Urteilskraft gebräche, desto mehr stehe er dem Einflusse des Beispiels offen. »Diesem gemäß ist der Leitstern der allermeisten Menschen das Beispiel anderer« (V, 244). Er unterscheidet nun spezieller fünf Wirkungsarten des Beispiels.

1. Das gute Beispiel dessen, der das Böse unterläßt, bewirkt auch im Zöglinge, das Böse zu unterlassen, das er gern täte.
2. Das böse Beispiel zeigt die verderblichen Folgen des Unrechttuns und schreckt ab.
3. Das gute Beispiel veranlaßt den Zögling, ebenfalls das Gute zu tun, obwohl er es gern unterließe.
4. Das böse Beispiel bewirkt Nachahmung des Bösen, wirkt also verführerisch.
5. Endlich kann das Beispiel den Zögling noch auf etwas bringen, was diesem sonst gar nicht ein-

[1]) Daß er hierin kaum zu schwarz sieht, bezeugen die Erlasse des damaligen Direktors des preußischen Polizeiministeriums v. Kamptz vom 25. Mai 1824 und vom 28. Juni 1826.

gefallen wäre. Da wird es bewußtes Motiv und wirkt durch den Intellekt auf den Willen. Auch hierbei macht sich Schopenhauers Individualismus geltend, insofern er betont, daß dasselbe Beispiel auf jeden anders wirken könne.

Über die Verwertung des Beispiels in der Erziehung hat sich Schopenhauer nicht weiter geäußert. Doch liegt seine Meinung hierüber klar zu Tage. Für das urteilslose, zu selbständigem Handeln unfähige Kind ist das Beispiel notwendig. Es wirkt auf das Kind um so mehr, als es mit der vollen Frische und Kraft der Anschaulichkeit ausgerüstet, dem Kinde nahe tritt. Aber das Beispiel darf nicht bloßes mechanisches Nachahmen auslösen, wie es oft der Fall sei. Von diesem auffallend starken Nachahmungstriebe im Menschen sagt Schopenhauer geradezu, er zeuge von des Menschen Verwandtschaft mit dem Affen (V, 245). Im Gegensatz hierzu soll das Beispiel bewußtes Motiv werden, es soll durch den Intellekt auf den Willen wirken und schließlich zu selbsttätigem Handeln führen. Zu diesem Zwecke muß das Kind angeleitet werden, seine Erfahrungen in Begriffe umzusetzen und denkend zu bearbeiten. Es solle oft zurück denken und das, was es erlebt, getan, erfahren und dabei empfunden habe, rekapitulieren, auch sein ehemaliges Urteil mit seinem gegenwärtigen, seinen Vorsatz und sein Streben mit dem Erfolg und der Befriedigung durch denselben vergleichen. Auch das Führen von Tagebüchern empfiehlt Schopenhauer aus diesem Grunde. So werde das einzelne Beispiel und noch mehr die Lebenserfahrung überhaupt zu einer reichen Quelle der Belehrung und zur Richtschnur für das künftige Handeln. Im Interesse der Willensverneinung gilt ihm die leidvolle Erfahrung als die wertvollste. Der Anblick fremden Leides führe zum Mitleid; das Erleben eigenen Leides zum letzten Ziele. Ebenso wie Pestalozzi betont demnach auch Schopenhauer immer wieder: Das Leben bildet.

Wie die Übel im allgemeinen, so erzeugen nach

Schopenhauers Meinung die natürlichen Strafen des Lasters im besonderen Moralität. So tritt Schopenhauer auch in Bezug auf die Strafe für körperliche Züchtigung, als die billige und natürliche Bestrafung ein. Wer für Gründe nicht empfänglich war, wird es für Prügel sein. Die dagegen vorgebrachten Gründe von der Würde des Menschen erklärt er für bloße Redensarten (IV, 431). Freilich müsse die Erziehung der Strafe zuvorkommen; denn die Strafe an sich sei kein Erziehungsmittel. Sie schrecke nur ab durch die Furcht und erzeuge so legales Handeln. Strafreden verfehlen ihren Zweck, wenn sie übertrieben sind. So stellt sich Schopenhauer in Betreff der Strafe in Gegensatz zu den Philanthropen. Er zeigt auch hier, daß er keine »Milch- und Wassernatur« ist, und meint im allgemeinen: »Die Menschen gleichen darin den Kindern, daß sie unartig werden, wenn man sie verzieht; daher man gegen keinen zu nachgiebig und liebreich sein darf« (IV, 503).

IV.

Pessimismus.

Es steht für Schopenhauer fest, daß von einer moralischen Erziehung nur in sehr beschränktem Maße die Rede sein könne. Dieses Resultat ist bei ihm um so schwerwiegender und verhängnisvoller, als er den Wert des Moralischen außerordentlich erhebt, ihn vor allem weit über den des Intellektuellen stellt. Treffend und schön sagt er: »Wie Fackeln und Feuerwerk vor der Sonne blaß und unscheinbar werden, so wird Geist, ja Genie und ebenfalls die Schönheit überstrahlt und verdunkelt von der Güte des Herzens. Wo diese in hohem Grade hervortritt, kann sie den Mangel jener Eigenschaften so sehr ersetzen, daß man solche vermißt zu haben sich schämt« (II, 270). Die Ethik Schopenhauers erwächst aus der Lehre von der metaphysischen Willenseinheit und dem Pessimismus. Sie ist zunächst metaphysisch

begründet. Der Wille, welcher den Kern meines eigenen Wesens ausmacht, ist auch der metaphysische Kern des Weltganzen. Durch einen einfachen Analogieschluß kommt Schopenhauer zu dieser weittragenden Annahme. Wie nämlich der Wille das Allerrealste in mir ist, so wird er auch in allen andern Naturwesen das Ding an sich ausmachen. Die Welt ist nicht nur Vorstellung, als Ding an sich ist sie Wille. Durch intuitives Versenken in das Naturtreiben bestätigt sich ihm seine Annahme. Er erkennt, die ganze Welt ist beseelt, beseelt von dem alleinen Willen, der sich im Fallen des Steines ebenso äußert, wie im Handeln des Menschen. So ist in Schopenhauers Philosophie der Wille zum metaphysischen Weltprinzip gemacht worden. Als solches ist er einheitlich, denn nur in der Erscheinung herrscht Vielheit; als solches ist er ferner alogisch und blind. Diesem blinden, ziellos aber heftig strebenden Willen verdankt die gesamte Welt ihr Dasein; jedes Naturwesen ist eine Objektivation desselben, der Mensch nur die deutlichste und vollkommenste. Indem nun der Wille sich fürs Lebenwollen entschied, wurde er schuldig. Darum ist unser ganzes Dasein eine Schuld und diese Schuld müssen wir durch ein leidvolles Leben abbüßen. So ist Schopenhauers Moral schon in ihrem metaphysischen Ursprunge pessimistisch. Den Pessimismus findet er aber auch empirisch bestätigt. Von der vielseitigen Ausführung seines Pessimismus ziehe ich hier nur die für seine pädagogischen Ansichten bedeutungsvollen Gedanken heran. Es sind dies hauptsächlich seine Lehren von dem Scheinwert aller irdischen Güter und der moralischen Schlechtigkeit der Menschen.

Bloßer Schein ist zunächst alle Lust überhaupt, da sie nur die Aufhebung einer vorhergegangenen Unlust darstellt. Positiv ist allein der Schmerz. Wohl gebe es echte Genüsse, das seien insbesondere die geistigen, aber die meisten Menschen wären derselben nicht fähig. Nichtig ist ferner die Zeit überhaupt, Vergangenheit und Zukunft sind nicht mehr als bestandlose Träume. Allein die

Gegenwart ist uns sicher und gewiß, aber sie ist nichts als die ausdehnungslose Grenze zwischen jenen beiden. Darum ist auch alles ernstliche Streben nach irdischen Gütern zwecklos. Wohl erscheinen diese unserem Sehnen als großes Glück, aber das ist nur törichter Wahn; sie zerrinnen in unseren Händen zu nichts. Schopenhauer läßt es sich angelegen sein, einige sogenannte Güter besonders als Scheinwerte zu entlarven, so die glänzenden Feste und rauschenden Lustbarkeiten. Die Freude habe bei ihnen abgesagt. Ein sehr fragwürdiges Gut sei auch Ehre und Ruhm der Welt. Jeder Lump könne sie uns nehmen. Illusionsreich sei auch die Geschlechtsliebe.

Der zweite Hauptgedanke von Schopenhauers Pessimismus, der hier des Hervorhebens bedarf, ist der Gedanke von der Schlechtigkeit der Menschen. Die drei von ihm aufgestellten ethischen Triebfedern: Gehässigkeit, Egoismus und Menschenliebe seien zwar in jedem Menschen vorhanden, aber in jedem auch in einem andern Verhältnis. Das Vorwalten der einen oder andern dieser Triebfedern gibt ihm die Hauptlinie für die Klassifikation der Charaktere. Darnach finden sich Vertreter von der teuflischsten Gehässigkeit bis zum edelsten Mitleid und dazwischen liegen unzählige Grade. Nun aber tritt sein Pessimismus hinzu und läßt ihn erkennen: Das Böse herrscht in viel stärkerem Maße als das Gute. Der Egoismus im Menschen ist grenzenlos. Dagegen ist die Triebfeder zum Guten nur schwach; selbst gute Handlungen gehen oft aus anderer Quelle, aus Gehorsam gegen die Gesetze oder aus Rücksicht auf den guten Namen hervor. Es gibt zwar echt moralische Menschen, denen die Redlichkeit gleichsam angeboren ist; aber selbst der edelste Mensch trägt noch Spuren des Gemeinen in sich. So gelangt Schopenhauer infolge seines ethischen Pessimismus zu dem Endresultat, daß die Welt von der moralischen Seite aus betrachtet beinahe einer Gaunerherberge gleiche. Freilich zeigten sich die Menschen nicht in ihrer wahren Gestalt; auch auf dem moralischen Gebiete herrsche überall Schein,

Heuchelei und Gleisnerei. Belügen und schmeicheln wir uns doch oft genug selbst.

Aus dem Pessimismus und der metaphysischen Willenseinheit erwächst nun Schopenhauers Ethik. Nach dieser ist das Verhalten unseres Individualwillens zu dem alleinen Willen der Probierstein alles ethischen Verhaltens. Der böse Charakter ist ganz befangen in seinem individuellen Willen. Diesen bejaht er aufs kräftigste. In allen andern Wesen sieht er nur Larven, die er unterdrückt, sobald sie sich seinem Interesse entgegenstellen. Er ist der Vertreter des Egoismus, der Quelle alles Bösen. Derselbe ist grenzenlos und überragt die Welt. Er steigert sich bis zur Gehässigkeit, der das fremde Leid Zweck an sich ist. Der Gehässigkeit und dem Egoismus gegenüber steht die Liebe. Sie beruht auf der intuitiven Erkenntnis der metaphysischen Einheit aller Wesen. Daher ist sie eine transcendente Eigenschaft, gehört also einer über dieses Leben hinausragenden Ordnung der Dinge an und ist mit jeder andern Vollkommenheit inkommensurabel. Ihre Vorstufe ist die Gerechtigkeit, die zwar den eigenen Willen bejaht, aber nie soweit, daß ein anderer dadurch verletzt wird. Die eigentliche uneigennützige Liebe kann sich nach Schopenhauers pessimistischer Ansicht nur als Mitleid, nicht als Mitfreude zeigen. Das Mitleid umfaßt aber nicht nur die Menschen, sondern auch die Tiere. »Wer gegen Tiere grausam ist, kann kein guter Mensch sein« (III, 623). Auch in ihnen lebt ja der all-eine Wille. Ist schon diese Art der Liebe mysteriös, so führt uns Schopenhauer dann noch weiter in das mystische Gebiet, indem er zeigt, wie aus dem tugendhaften Menschen noch ein zweiter, höher stehender Mensch hervorgeht. Wenn nämlich der Mensch, der sich mit der ganzen Menschheit als eins gesetzt hat, nun das endlose Leiden derselben erkannt hat, so trägt er jetzt freiwillig diesen ganzen ungeheuren Weltschmerz. Da wird er erfüllt von Abscheu vor dem Leben. Was bisher für ihn Motiv war, wird zum Quietiv. Er will überhaupt nicht mehr, er

entsagt und verneint damit sich selbst und das Dasein überhaupt. Diese Verneinung äußert sich in Keuschheit und freiwilliger Armut, sie endigt in Askese und Heiligkeit. Zu demselben Ziele kann aber anstatt intuitiver Erkenntnis auch das eigene Leiden führen als der gewöhnlichere Weg. So hat ein freier Willensakt außerhalb der Zeit den einzelnen ins Dasein geführt. Das Dasein hat ihn zur wahren Selbsterkenntnis gebracht und mit Freiheit verneint er nun seinen Willen wieder. Der Wert des Lebens besteht eben nicht darin, uns glücklich zu machen, sondern uns von dem Irrtum zu heilen, daß es in der Welt Glück gebe, der Wille soll sich erkennen und wenden.

Obwohl nun Schopenhauer für die moralische Erziehung kein besonderes Ziel aufgestellt hat, bleibt doch die Frage offen: Kann seine Ethik eine geeignete Grundlage für die Erziehung abgeben? Da unterliegt es nun keinem Zweifel, das höchste Ziel, welches sie dem Menschen vorhält, die asketische Willensverneinung, muß die Pädagogik ablehnen; denn die Verneinung führt zum Quietismus und hemmt das frische Mitschaffen von Kulturwerten. Auch ist sie »Sache der Gnade«, kann daher nicht Erziehungsziel sein. Doch mag sie einer übertriebenen Lebensbejahung der Jugend wohl ihr ernstes Halt zurufen und in Zeiten, wo schon das heranwachsende Geschlecht beherrscht ist von einem bloßen materialistischen Diesseitsglauben, wie es zu Schopenhauers Zeit zum Teil der Fall war, mahnen an das Ewige im Menschen. Ist aber Schopenhauers Ethik als Ganzes nicht verwertbar für die Erziehung, so zeigt sie doch tiefe und lebensvolle Züge, die auch der Pädagog gern wahrnimmt und beherzigt. Dazu gehört vor allem die Forderung, das Mitleid zur Grundlage des moralischen Verhaltens zu machen. Damit sind die Herzen der Jugend leichter zu ergreifen und zu veredeln als durch einen abstrakten kategorischen Imperativ. Berührt sich Schopenhauer hier mit der christlichen Moral, so kommt bei ihm als ungemein erziehliches Moment

noch hinzu, daß er das Mitleid auf die gesamte Naturwelt ausgedehnt wissen will und insbesondere das Mitleid mit den Tieren mehr betont als die christliche Moral. Gerade dadurch, daß das Kind angehalten wird, in den Tieren seinesgleichen zu sehen und sie demgemäß zu behandeln, wird in ihm die Wurzel echter Moralität frühzeitig gepflegt und gestärkt. Denn während sonst Leben und Umgebung das selbständige Handeln des Kindes äußerst einschränken, läßt der Verkehr mit Tieren ihm weiten Spielraum zur Betätigung desselben. Die Ermahnungen zu sittlichem Handeln gegen Menschen sind für die Kinder meistens Wechsel auf die Zukunft; aber mitleidsvolle Gesinnung gegen Tiere können sie sofort in die Tat umsetzen.

Aber nicht diese Seiten seiner Ethik macht Schopenhauer für die Erziehung nutzbar. Ihm liegt daran, der Jugend die Grundzüge seines Pessimismus einzuprägen. Nach ihm soll der Erzieher seinem Zöglinge Einsicht verschaffen in die Nichtigkeit des Erdenglückes und die Schlechtigkeit der Menschen. Wie kommt Schopenhauer dazu, gerade diese Seite herauszukehren? Einmal mag es daran liegen, daß er sich auch in diesem Punkte als Verfechter der Wahrheit fühlt, von der die übrigen Systeme abweichen (III, 339). Da ferner der Machtbereich der Erziehung hauptsächlich das Intellektuelle ist, der Glaube an die Güte und Ehrlichkeit der Menschen sowie an den Wert der Erdengüter ein intellektueller Wahn ist, so muß er, wie alle Irrtümer, frühzeitig bekämpft werden. Dazu kommt noch ein psychologischer Grund. Schopenhauer meint und man wird ihm darin vollkommen beistimmen, gerade der Jüngling sei von diesem Wahne besonders stark beherrscht. Das Jünglingsalter sei die Zeit der Jagd nach dem Glück. Wenn auch etwas einseitig, so weiß Schopenhauer doch diesen Zustand lebhaft zu schildern. Die eigene lebendige Phantasie und die Gleisnerei der Welt haben dem Jüngling ein Trugbild von der Welt in den Kopf gesetzt, das in den

rosigsten Farben leuchtet. Ist es schon an und für sich schwierig, die Scheinwerte der Welt zu durchschauen und sich durch die Heuchelei der Menschen nicht über ihr wahres Verhalten täuschen zu lassen, so für den Jüngling besonders. Die übermäßige Energie der Auffassung der objektiven Welt, begleitet von lebhafter Phantasie und aller Erfahrung ermangelnd, macht den Kopf für überspannte Begriffe und sogar für Chimären empfänglich und füllt ihn leicht damit an (V, 614). Dazu kommt, daß die künstliche Erziehung den Zögling noch in solchem Wahne bestärkt. Der Lehrer male die Menschen für gut und stelle ihm das Weltgetriebe als durchgängig von moralischen Triebfedern bewegt vor. Besonders aber seien es eine Art Romane, die dem Jünglinge einen optimistisch gefärbten Hergang der Dinge vorspiegelten. Leichtgläubig sauge die Jugend das süße Gift ein, wodurch jetzt an die Stelle bloß negativer Unkunde ein ganzes Gewebe falscher Voraussetzungen als positiver Irrtum trete, welcher nachher die Schule der Erfahrung selbst verwirre und ihre Lehren in falschem Lichte erscheinen lasse. Ging der Jüngling vorher im Dunkeln, so wird er jetzt noch von Irrlichtern irregeführt, das Mädchen oft noch mehr. Es sind Erwartungen erregt worden, die nie erfüllt werden können (V, 668). Er erwartet sein Leben in Gestalt eines interessanten Romans und glaubt wunder, was in der Welt zu holen sei. Tritt er nun mit diesen Vorurteilen ins Weltgetriebe ein, so empfindet er bald, daß Welt und Menschen seinem Bilde nicht entsprechen. Darüber fühlt er Unzufriedenheit und Unbehagen; er benimmt sich bald ängstlich, bald vermessen, denn bald spiegelt ihm der Intellekt allerlei vor, bald eilt der Wille voreilig an sein Geschäft. So bereitet ihm die Jagd nach dem Glücke Enttäuschung auf Enttäuschung und läßt ihm doch auch keine Ruhe. Er muß auch die Bosheit der Menschen erfahren und erkennt jetzt, daß sein Lehrer, indem er ihm die Welt als edel malte, der erste Betrüger war, auf den er stieß. Das aber muß nachteilig wirken

auf seine Moralität (III, 574, N IV, 333). Als satirische Darstellung dieses Irrweges führt Schopenhauer Don Quixote an, der unter Begriffe, die er aus Ritterromanen geschöpft, die ihm vorkommenden ihnen sehr heterogenen Realitäten subsumiert (II, 113). Dieser Roman stelle, von der sittlichen Seite angesehen, eine Allegorie des Lebens jedes solchen Menschen dar, der nicht, wie die andern, bloß sein persönliches Wohl besorgen wolle, sondern einen objektiven idealen Zweck verfolge. Statt zu solchen unpraktischen, optimistisch denkenden Idealisten will nun Schopenhauer die Jugend zu praktischen pessimistisch gesinnten Realisten erzogen wissen. Man sieht, hier berühren sich intellektuelle und moralische Erziehung. Hatte Schopenhauer bei der intellektuellen Erziehung gefordert, daß die Begriffe aus der wirklichen Anschauung abgezogen und alle Vorurteile bekämpft werden müßten, so wendet er diese Forderung hier speziell auf die moralischen Begriffe und Urteile an. So erhält das Ziel der intellektuellen Erziehung: Bekanntschaft mit der Welt, einen ethisch-pessimistischen Sinn. In der letzteren Bedeutung gibt er ihm dann eine etwas veränderte Fassung, indem er sagt: »Für den praktischen Menschen ist das nötigste Studium die Erlangung einer genauen und gründlichen Kenntnis davon, wie es eigentlich in der Welt hergeht.« Selbst übertriebener Pessimismus kommt ja nach Schopenhauers Ansicht der Realität noch näher als der Idealismus. »Viel weniger irrt, wer mit zu finsterem Blicke diese Welt als eine Art Hölle ansieht und demnach nur darauf bedacht ist, sich in derselben eine feuerfeste Stube zu verschaffen« (IV, 455).

Um nun dem Zögling Kenntnis davon zu verschaffen, wie es in der Welt hergeht, muß er zunächst durch eine negative Erziehung, die allerdings nicht leicht sei, vor jenen Illusionen bewahrt werden. Daher habe der Erzieher vor allem ein aufmerksames Auge auf die Lektüre seiner Zöglinge. Er lasse sie keine Wahnbilder vorzaubernden Romane lesen. Schopenhauer findet, daß die

Leute entschieden hier im Vorteil seien, welche in ihrer Jugend zum Romanlesen keine Zeit gehabt haben, wie etwa Handwerker. Manche Romane wirkten allerdings sogar im entgegengesetzten Sinne. Diese möchten daher der Jugend in die Hand gegeben werden. Er nennt als solche Gil Blas und sonstige Werke des Lesage, den Vikar of Wakefield und zum Teil die Romane Walter Scotts. Positiv ist es dann Aufgabe des Erziehers, den Zögling in die pessimistische Auffassung der Welt einzuführen. Einmal zeige er ihm die Gleisnerei der Welt und den Scheinwert ihrer Güter. Er muß belehrt werden, daß auf dieser Maskerade die Äpfel von Wachs, die Blumen von Seide, die Fische von Pappe sind und alles, alles Tand und Spaß (V, 216). Dann offenbare er ihm auch ruhig die Schlechtigkeit der Menschen. Ruhig sage er ihm: »Die Welt liegt im Argen, die Menschen sind nicht, wie sie sein sollten; aber laß es dich nicht irren und sei du besser!« (III, 575.)

Was verspricht sich Schopenhauer von dieser Erziehung? Einmal werde der so erzogene Jüngling nicht glauben, daß die Welt da sei, um genossen zu werden und sich darum nicht an der tollen Jagd nach dem Glück beteiligen. Dadurch bleibe er verschont vor äußerem und innerem Unglück, das diese Jagd im Gefolge habe. Andrerseits werde er über kleine Unglücksfälle hinwegsehen und sich nicht übertriebener Besorgnis hingeben. Kurz, er werde ein ruhiges, von Enttäuschungen freies Leben führen, das Dasein nehmen, wie es ist, sich im Leben zurechtfinden und zu benehmen wissen. Weiter hofft Schopenhauer aber auch, daß der Zögling durch Einführung ins menschliche Elend eher zu mitleidsvollem Handeln geneigt würde[1]) und endlich zur Verneinung des Lebens kommen könne.

Ohne Zweifel liegt in der Forderung der pessimistischen

[1]) Aus demselben Grunde hatte schon früher Rousseau die gleiche Forderung erhoben: Emil, Buch IV.

Erziehung ein origineller und für die Gegenwart sehr bedeutungsvoller Zug der Schopenhauerschen Pädagogik. Man darf sich, wenn man dies behauptet, freilich nicht nur an die wenigen bloß richtunggebenden Bemerkungen unseres Philosophen halten, sondern muß sich seines ganzen Pessimismus als Unterlage für seine Forderung bewußt sein. Was Schopenhauer nur andeutungsweise vorbringt, hat *Ed. v. Hartmann* energischer und bestimmter ausgesprochen in einem Aufsatze,[1]) in dem er die moderne Pädagogik ermahnt, umzukehren und auf pessimistischer Grundlage — freilich auf Hartmanns Pessimismus — neu aufzubauen. Noch ist der Streit zwischen »optimistischer« und »pessimistischer« Pädagogik erst in seinem Anfangsstadium. Ich begnüge mich daher, meine Stellungnahme kurz anzudeuten. Vollkommen recht gebe ich Schopenhauer, wenn er fordert, daß den Kindern das menschliche Elend zu dem Zwecke gezeigt werden soll, damit sie zum Mitleid gebildet werden. Auch darin wird man ihm beistimmen, wenn er verlangt, daß der Lehrer die Menschen nicht schönfärberisch darstellen soll. Doch erhält ja die Jugend z. B. in unserem biblischen Geschichtsunterricht und der modernen Literatur eine Auslese von Bösewichtern. Ein Zuviel würde eher schaden. Was weiter die Forderung anbetrifft, den Kindern die Eitelkeit der Welt zu Gemüte zu führen, so bedarf es hier, meines Erachtens, des Individualisierens. Glaubt ein Kind, das Leben sei nur zum Genießen da, artet gar dieser Wahn in eine egoistische Jagd nach dem Glücke aus, so mag man ihn recht wohl zerstören durch den

---

[1]) Pädagog. Studien von *Rein*. 1890. 3. Heft. Er hält mit Schopenhauer am eudämonologischen Pessimismus fest, nimmt aber im Gegensatz zu dessen evolutionistischen Pessimismus den evolutionistischen Optimismus an. Seinen Anregungen geht weiter nach: *L. Veeh*, Die Pädagogik des Pessimismus. Leipzig 1900 und mehrere Aufsätze in den »Neuen Bahnen«, Jahrg. 1902 u. 1903. Ganz ablehnend verhält sich *Th. Vogt*. Jahrb. des Ver. f. wiss. Päd. 1891. S. 303.

Hinweis auf die Nichtigkeit aller äußeren Güter. In manchen Ständen und zu manchen Zeiten mag sich das fast allgemein nötig machen. Nun gibt es aber auch manchen Wahn, der sehr beglückend und dem Menschen nötig, wenn nicht gar — wie es Ibsen öfter zeigt — unentbehrlich ist. Insbesondere sind ja die Kinderjahre mehr Poesie als Wirklichkeit. Solch harmlosen, beglückenden Wahn durch finstere Betrachtungen zu zerstören, wäre pädagogisch nicht zu rechtfertigen. Daß dies Schopenhauer auch erkannt hat, zeigt seine Fabel von den hoffnungsvollen Knaben (V, 689). Im Prinzip muß der Erzieher der Jugend lehren, daß es Werte im Leben gibt, die das Leben lebenswert machen und denen nachzujagen nicht töricht ist. Er muß den Kindern zurufen, was Goethe dem jungen Schopenhauer ins Album schrieb:

»Willst du dich deines Wertes freuen,
So mußt der Welt du Wert verleihen.« (VI, 186.)

Zwar sollen sie nicht phantastischen Idealen nachjagen, aber praktischen Idealen mögen sie zustreben. So ist zu hoffen, daß ein auf das rechte Maß zurückgeführter Pessimismus segensreich auch für die Erziehung werde, wie er es unbewußt oft schon geworden ist.

Eine andere Seite von Schopenhauers Pessimismus tritt hervor in seinen Gedanken über den menschlichen Intellekt. Er unterscheidet an diesem generelle und individuelle Eigenheiten. Da der Intellekt eigentlich nur zur Erhaltung des Individuums bestimmt ist, dürfen wir uns nicht wundern, nach beiden Seiten hin auf Unvollkommenheiten desselben zu stoßen. Diejenigen Unvollkommenheiten, die bei allen Menschen ohne Ausnahme anzutreffen sind, nennt er die wesentlichen, weil sie aus dem Wesen des Intellekts selbst entspringen. Die aus andern Ursachen hervorgehenden, die nur bestimmten Individuen anhaften, nennt er die unwesentlichen. Die größte wesentliche Unvollkommenheit beruhe darauf, daß unser Denken nur in der Zeit, also nur successive vor

sich gehen kann. Nur eines kann uns zur Zeit bewußt werden und auch dieses nur, wenn wir derweilen alles andere vergessen. So gleiche unser denkendes Bewußtsein einer *Laterna magica*, in deren Fokus nur ein Bild zur Zeit erscheinen kann und jedes, auch wenn es das Edelste darstellt, doch bald verschwinden muß, um dem Heterogensten, ja Gemeinsten Platz zu machen (II, 160). Darauf beruhe das Rhapsodische und oft Fragmentarische unseres Gedankenlaufs und aus diesem entstehe die unvermeidliche Zerstreuung unseres Denkens. Diese sei auf drei Ursachen zurückzuführen. Teils stören unser Denken äußere Sinneseindrücke, teils zieht am Bande der Assoziation ein Gedanke den andern herbei und wird nun von diesem verdrängt, teils ist unser Intellekt nicht fähig, sich lange und anhaltend auf einen Gedanken zu heften (II, 158), so daß unser Denken selbst dann zerstreut wird, wenn weder äußere noch innere Ursachen auf ihn einwirken. Die zweite wesentliche Unvollkommenheit beruht darin, daß die Operationen des Intellekts, wie wir schon sahen, durch den Willen gestört werden. Die dritte endlich folgt daraus, daß er das Gehirn zum Organe hat. Infolgedessen entwickelt er sich erst nach und nach mit dem Organismus und altert mit diesem, pausiert im Schlafe, fordert Ruhepausen und stumpft bleibend ab, wenn ihm diese anhaltend versagt werden.

Zu diesen allgemeinen Unvollkommenheiten kommen nun noch individuelle, die unwesentlichen Unvollkommenheiten. Nach Schopenhauers Meinung ist der Unterschied zwischen den einzelnen Köpfen ungeheuer groß. Selten übertreibt er so, als wenn er hierauf zu sprechen kommt. *Gwinner* erklärt das mit Recht aus dem seinem Zeitalter eigentümlichen und in seinem Elternhause noch besonders gepflegten »Kultus des Genius«, der ihn von Jugend auf in dieser Anschauung förderte.[1]) Der Unterschied, auf welchem die so vielfache Abstufung der

[1]) *Gwinner* S. 563.

Intelligenzen beruht, sei schon in der anschauenden Auffassung vorhanden, er entstehe nicht erst im Abstrakten (II, 87), sei demnach in der Hauptsache angeboren. Nach drei Richtungen hin trete er zu Tage. Erstens zeige er sich in der verschiedenen Größe des Gesichtskreises. Der eine vermag bloß die Gegenwart, der andere fast die Unendlichkeit zu umfassen. Diese Verschiedenheit des Gesichtskreises beruhe größtenteils darauf, wie die verschiedenen Intelligenzen die Dinge auffassen. Darnach sei eine Skala zur Abmessung der Hierarchie der Intelligenzen herzustellen. Das Tier erkennt nur das einzelne als solches, bleibt also ganz in der Auffassung des Individuellen befangen. Der Mensch faßt das Individuelle in Begriffe zusammen und diese werden immer allgemeiner, je höher seine Intelligenz steht. Wenn nun auch das Angeschaute unmittelbar als ein Allgemeines erfaßt wird, so entsteht die Erkenntnis der platonischen Ideen; hiermit habe der menschliche Intellekt seinen Höhepunkt erreicht (V, 86). Der Unterschied zeige sich zweitens in der Schnelligkeit des Denkens, die vor allem dem Genie eigen sei. Doch möge bei manchen die Schnelligkeit durch das längere Anhalten des vollkommen einheitlichen Denkens ersetzt werden, wie es beim mathematischen Kopf der Fall sei. Endlich zeige sich der Unterschied in der verschiedenen Klarheit und Deutlichkeit des Denkens. Dem einen ist das schon die Lösung, was dem andern erst das Problem ist, der eine begnügt sich mit Wortwissen, der andere dringe auf das Verständnis der Sache selbst. Die beiden Extreme in der intellektuellen Beanlagung bezeichnet Schopenhauer mit Dummkopf und Genie. Während bei jenem der Intellekt vollständig im Dienste des Willens aufgeht, so daß er sich überhaupt nur für subjektive Angelegenheiten interessiert, ist bei diesem neben dem leidenschaftlich bewegten Willen ein ungeheures naturwidriges Übermaß des Intellekts vorhanden. Dadurch vermag sich dieser zeitweilig vom Dienste des Willens zu befreien und sich zum willenlosen Anschauen

der Ideen zu erheben. So schafft der Genius unsterbliche Werke der Kunst oder der Philosophie. Pessimistisch in Bezug auf die intellektuelle Beanlagung denkt nun Schopenhauer insofern, als er meint, daß in der Welt durchgängig und zu allen Zeiten Unverstand und Dummheit regieren. Die meisten suchten mit dem kleinstmöglichen Aufwand von Gedanken auszukommen, die Denkweise des großen Haufens sei erstarrt. Von den großen Geistern aber komme auf hundert Millionen Menschen kaum einer. Ferner stünden die Mittelmäßigen in jedem Fache stillschweigend im Bunde, eifrig bemüht, die wirklich Großen nicht aufkommen zu lassen.

Aus diesen pessimistischen Ansichten über den menschlichen Intellekt zieht nun Schopenhauer auch die pädagogische Konsequenz. Sowohl die allgemeine Unvollkommenheit des menschlichen Intellekts als auch die geringe Begabung der meisten sind gewaltige Schranken der intellektuellen Erziehung. Herrschen werde daher in der Menschheit immer, in der Zukunft wie in der Vergangenheit, die Dummheit. Damit ist auch seine Stellung zur Fortschrittsfrage gekennzeichnet. Wir sahen bereits, wie der moralische Fortschritt von ihm durchaus verneint wird. Einen intellektuellen Fortschritt gibt er zwar zu. Die Wahrheit würde und müsse sich doch endlich Bahn brechen. Hervorgerufen werde dieser Fortschritt hauptsächlich durch das Wirken des Genies, der Leuchttürme der Menschheit, deren Einfluß unglaublich groß sei. Aber dieser Fortschritt sei außerordentlich gering und die Verschwörung der Mittelmäßigkeit und Dummheit gegen die Erleuchter der Menschheit sorge für möglichste Hemmung desselben. Von einer Fortschrittsbegeisterung, ja auch nur von dem Glauben an die stetige Vervollkommnung der Menschheit ist demnach bei Schopenhauer durchaus nichts zu spüren. Da nach ihm auch von einem zunehmenden Glück der Menschheit keine Rede sein kann, erkennt man, welche Stellung er zur Menschheitsgeschichte einnehmen wird.

Schopenhauer leugnet, daß es überhaupt Geschichtswissenschaft gibt und geben könne. Diese Ansicht geht mit Notwendigkeit aus seiner Philosophie hervor. Da der Weltwille vernunftlos und die Zeit nur ideell ist, kann es keine Menschheitsentwicklung und damit auch keine Geschichte geben. Sein Pessimismus bestärkt ihn hierin. So ist die Geschichte nur koordiniertes Einzelwissen, aber keine Wissenschaft; denn in einer solchen muß durchgängig Subordination herrschen. Dieses Einzelwissen aber ist unendlich und muß daher immer unvollständig bleiben. Zudem ist es unzuverlässig, weil von der Lüge durchsetzt (V, 474). Darum kann die Geschichte nicht pragmatisch dargestellt werden und es ist töricht, Gesetze des geschichtlichen Verlaufs aufzustellen. Geschichtsbetrachtung erfordere infolgedessen weniger Verstand als Gedächtnis, kann also auch nicht wirkliche Einsichten, nicht Weisheit verschaffen. In philosophischer Absicht habe daher einer schon genug Geschichte studiert, wenn er den Herodot gelesen hat. Ja, da das Wesen des Menschen in jeder Gegenwart ganz vorhanden sei, bedürfe es, um erschöpfend erkannt zu werden, nur der Tiefe der Auffassung desselben, nicht der Geschichte (II, 518).

Geschichte als Wissenschaft ist also ein Unding; aber Geschichte als Einzelwissen bleibe trotzdem wertvoll, und das Geschichtsinteresse der Menschen will auch Schopenhauer nicht tadeln. Darum führt er auch, wenn er die Unterrichtsfächer aufzeichnet, immer die Geschichte mit an. Er meint, was die Vernunft dem Individuum, das sei die Geschichte dem menschlichen Geschlechte, nämlich das vernünftige, zusammenhängende Selbstbewußtsein desselben. Ein Volk, das seine eigene Geschichte nicht kennt, sei nur auf die Gegenwart der jetzt lebenden Generation beschränkt. Daher versteht es sich selbst und seine Gegenwart nicht, weil es sich nicht auf eine Vergangenheit beziehen und aus dieser zu erklären vermag. Noch weniger kann es die Zukunft antizipieren. Auch einen praktischen Wert räumt er der Geschichte ein. Aus

ihr gehen Regeln für das persönliche Verhalten hervor. Am besten erfüllten diesen Zweck Biographien und Autobiographien. Doch bemerkt er, seinem psychologischen Prinzip getreu, daß die eigene Erfahrung immer die Bedingung zum Verständnis der Geschichte sei.

Ich will auf das Unhaltbare und Widersprechende in dieser Auffassung nicht eingehen, dies hat man oft und gründlich genug nachgewiesen. Dagegen möchte ich einige wertvolle Fingerzeige für die Methode des Geschichtsunterrichts hieraus entnehmen. Als töricht ergibt sich nach dieser Auffassung die Belastung des Gedächtnisses mit Datenwissen. Dafür ist mehr zu erhoffen von einer monographischen Behandlung. Ferner ließe sich hieraus die Bevorzugung der Kulturgeschichte begründen Hier sehen wir Schopenhauer einmal in Gegensatz zu den Humanisten, bei denen mit der Wertschätzung der Sprachen die der Geschichte Hand in Hand ging. Von Philosophen nimmt Lotze einen ähnlichen Standpunkt ein wie Schopenhauer.

V.

Individualismus und Sozialismus.

Zu weiteren wichtigen pädagogischen Bemerkungen wird Schopenhauer veranlaßt durch die Frage nach der Bedeutung des Individuums. Welche Stellung räumt er zunächst in seiner Philosophie dem menschlichen Individuum ein? Da scheint es nun von Grund aus, als könne er konsequenterweise nie zu einer Würdigung der Individualität gelangen. Denn seine Philosophie ist ihrer Grundlage nach das Gegenteil von Individualismus, sie ist All-Einheitslehre oder metaphysischer — nicht religiöser — Pantheismus. Die Vielheit gehört ja nach seiner Erkenntnistheorie nur der Erscheinung an; jenseits derselben gibt es keine Vielheit, da existiert nur der all-eine Wille. Die Vielheit ist nur eine Illusion, es gibt eigentlich nur ein Wesen; Mensch, Tier, Pflanze und Stein sind Objektivationen desselben einen Willens. Hiernach ist also

das menschliche Individuum nur ein flüchtiges Gebilde der Erscheinungswelt, es ist nichts und weniger als nichts (II, 706). Daneben aber macht sich eine, mit der Hauptströmung nicht zu vereinigende individualistische Unterströmung geltend,[1]) die sich in seinen späteren Schriften noch verstärkt. Er geht aus vom empirischen Standpunkte und erkennt da einen gewaltigen Unterschied der Menschen untereinander. So gewaltig drängt sich diese Erkenntnis ihm auf, daß ihm die Annahme, die Individualität gehöre bloß der Erscheinung an, unmöglich erscheint. Darum senkt er die Wurzeln der Individualität tiefer und verlegt sie in das Ding an sich. So lehrt er: Jeder Mensch ist eine besonders bestimmte und charakteristische Erscheinung des Willens; er ist eine Idee. Diesen Vorzug besitzt nur der Mensch; in der gesamten übrigen Natur, auch noch in der Tierwelt, geht die Einzelerscheinung vollständig in der Gattung auf und hat noch kein individuelles Gepräge. Der intelligible Charakter des Menschen ist jene ursprünglich freie Willenstat, durch die er sich als eigenartiges Einzelwesen bestimmte. Wie tief nun aber hier die Wurzeln der Individualität gehen, diese Frage weist Schopenhauer als unbeantwortbar ab (V, 234). Im Tode zersetzt sich die Individualität. Der Intellekt geht zu Grunde, aber der Wille dauert fort. Doch ist auch die Möglichkeit vorhanden, so meint er an manchen Stellen, daß der Wille mit einer Art Überbewußtsein als individueller Wille über den Tod hinaus dauern könne (V, 284 f.). Ohne ihm weiter in diesen transcendenten Spekulationen zu folgen, erkennen wir doch daraus, wie hoch er den Wert des Individuellen im Menschen anschlägt. Das zeigt sich auch, wenn er im Bereich des Empirischen bleibt, das uns hier vor allem interessiert. Da tritt nun das Individuelle am Menschen hervor in der Physiognomie, welche die gesamte Korporisation mitbegreift. Sie tritt hervor in der eigentümlichen

[1]) *Volkelt*, Kap. 27.

Beschaffenheit des Gehirns, also im Intellekt. Sie äußert sich auch in der instinktmäßigen Auswahl bei der Befriedigung des Geschlechtstriebs. Dem allen aber liege zu Grunde der individuelle Charakter mit seiner eigenartigen moralischen Disposition. Durch die individuelle Ausstattung eines jeden seien demnach seine Leistungen auf allen Gebieten, ferner seine Empfänglichkeit für die Einwirkungen von außen, besonders auch für Motive bestimmt. Durch sie sei auch das Maß unseres Glückes in jedem Lebensalter festgelegt. Welchen Wert mißt nun Schopenhauer der Individualität bei? Er erblickt in der individuellen Sonderung einen großen Vorzug der Menschheit. Zunächst sei für das Lebensglück des einzelnen, das, was er ist, also seine Persönlichkeit durchaus das Erste und Wesentlichste und speziell sei es das höchste Glück, eine reiche, geistig gut ausgestattete Individualität zu besitzen, während es der größte, ja der einzige wahre geistige Schmerz sei, den Unwert der eigenen Individualität erkennen zu müssen. Nun sei das Maß des Individuellen in den einzelnen Menschen sehr verschieden. Die meisten hätten wenig Individuelles an sich. Sie seien Fabrikware, die weiter keine Eigenschaften hätten als die der Menschenspezies überhaupt, also im wahren Sinne des Wortes gemeine Menschen; denn das, was allen Menschen gemeinsam sei, habe keinen Wert. Das höchste Maß des Individuellen sieht er verkörpert im Genie. Die Genies mit ihrer hervorragend ausgeprägten Individualität seien daher die berufenen Führer und Förderer der Menschheit. Von ihnen hänge das Heil der übrigen ab. So gelangt, wenn Schopenhauer die überragende Größe des Genies darstellt, sein Individualismus am stärksten zum Ausdruck.

Die Frage nach dem Ursprunge der individuellen Verschiedenheiten hat Schopenhauer viel beschäftigt. Er spezialisiert die Frage meist so: Woher die moralischen Verschiedenheiten? Die intellektuellen Verschiedenheiten, meint er, wären noch eher zu erklären, weil sie ihren

nächsten Grund im Gehirn und Nervensystem hätten. Allein auch diese sind ja im Grunde Produkte des sich objektivierenden Willens. Wir können daher die Frage dahin verallgemeinern: Woher überhaupt individuelle Verschiedenheiten? Wurzelt nämlich die Individualität überhaupt in dem metaphysischen Ding an sich, so auch der Intellekt und dessen Leistungen. In der Tat sagt Schopenhauer: Alle echten Verdienste, die moralischen wie die intellektuellen, haben nicht bloß einen physischen oder sonst empirischen, sondern einen metaphysischen Ursprung, sind demnach *a priori* und nicht *a posteriori* gegeben, d. h. angeboren und nicht erworben, wurzeln folglich nicht in der bloßen Erscheinung, sondern im Ding an sich (V, 234). Nun läßt sich aber mit den empirisch nicht hinwegzuleugnenden, ja von Schopenhauer schroff und übertrieben dargestellten individuellen Verschiedenheiten die Identität und metaphysische Einheit des Willens durchaus nicht vereinigen. So hat auch Schopenhauer diese Frage als unlösbar aufgegeben (N IV, 164 ff.).

Noch stärker aber prallen die Widersprüche aufeinander, wenn man nun seine Vererbungstheorie hinzunimmt. Seine Überzeugung ist: Die individuellen Anlagen sind jedem angeboren und zwar erbt sie das Kind von den Eltern. Nicht nur das allgemein Menschliche, sondern eben auch die individuellen Eigenschaften, leibliche wie geistige, pflanzen sich von den Eltern auf die Kinder fort. Als Grundgesetz dieser Vererbung gilt ihm: den Willen, den Kern seines Wesens, demnach alle moralischen Eigenschaften, erbt das Kind vom Vater, als dem *sexus potior*, den Intellekt, die geistigen Eigenschaften, von der Mutter, als dem *sexus sequior*. Doch modifizieren nun die beiden ererbten Faktoren einander, so daß das Kind doch ein relativ neues Geschöpf ist. Auf der gegenseitigen Angemessenheit der Eltern beruhe das Harmonische im psychischen Leben des Kindes. Diese Theorie, die er noch nach verschiedenen Seiten hin ausbaut, sucht er dann besonders durch geschichtliche

Beispiele zu erhärten. Sein eigenes Wesen bildet allerdings eine Bestätigung dieses Glaubens — als mehr kann man seine Theorie kaum bezeichnen.

Von dieser Vererbungstheorie macht er eine interessante pädagogische Anwendung. Er denkt wie Plato an eine Auswählung der Zeugungspaare. »Könnte man alle Schurken kastrieren und alle dummen Gänse ins Kloster stecken,« so möchte eine wirkliche und gründliche Veredelung des Menschengeschlechts zu erlangen sein (II, 620). Wenigstens »ließe sich überlegen, ob es nicht in Betracht der Folgen ersprießlicher sein würde, die bei gewissen Gelegenheiten auszuteilenden öffentlichen Aussteuern, nicht den angeblich tugendhaftesten, sondern den verständigsten und geistreichsten Mädchen zuzuerkennen« (II, 620). Ferner erkennt er der Familienerziehung den praktischen Vorzug zu, da bei dieser die geerbten Anlagen gleich ausgebildet werden könnten.

Ohne auf den durch diese Vererbungstheorie noch verstärkten Widerspruch zwischen der Willensidentität und den individuellen Verschiedenheiten näher einzugehen, möchte ich nur auf eine aus diesem Widerspruch hervorgehende Folge für seine pädagogischen Ansichten hinweisen. Diese besteht darin, daß er schwankt in seinen Behauptungen über die Macht der Erziehung gegenüber dem Angebornen. Das eine Mal ist nach ihm alles angeboren und unveränderlich, die Erziehung vermag fast nichts, jeder leistet im Grunde nur das, was in seinem Angebornen liegt, keinem ist von außen zu helfen, wer als Tropf geboren ist, muß als Tropf sterben. Ganz anders aber, wenn er von der metaphysischen Einheit und Identität des Willens ausgeht. Da möchte er dann die Verschiedenheiten mehr als eine Wirkung des Empirischen hinstellen. Da bedarf der Intellekt sehr der Übung und Belehrung, da betreffen die Verschiedenheiten denn doch am Ende nur den Grad, und die Grundneigungen, Grundtriebe sind in allen Lebenden sämtlich vorhanden (N IV, 165), da kommt es ganz darauf an, wie einer angeregt wird, da

ist die Wirkung eines Kopfes auf die Menschheit unglaublich groß, vor allem auch negativ lassen sich die Menschen ganz und gar verdummen. Entschiedener aber vertritt Schopenhauer stets den ersteren Standpunkt, er ist überzeugt von der unbezwingbaren Macht des Angebornen. Geht doch dieser Standpunkt aus seiner persönlichen anschaulichen Erkenntnis der individuellen Verschiedenheiten hervor.

Die Individualität ist die Grenze der Erziehung, das ist die erste pädagogische Anwendung, die Schopenhauer von seinem Individualismus macht. Wir sahen bereits, wie er den Charakter dem Machtbereich der Erziehung entrückt. Ganz ähnlich urteilt er auch oft von dem Intellekt. »Wie unser moralischer, so kommt auch unser intellektueller Wert nicht von außen in uns, sondern geht aus der Tiefe unseres eigenen Wesens hervor, und können keine Pestalozzische Erziehungskünste aus einem geborenen Tropf einen denkenden Menschen bilden, nie, er ist als Tropf geboren und muß als Tropf sterben (IV, 534). Den Grund hierfür erblickt er hauptsächlich darin, daß jeder nur für die Eindrücke empfänglich ist, die seiner Natur homogen sind (II, 631). Der Mensch könne nur das erlangen, was er selbst gibt (N IV, 323). Daher sei das, was der Mensch im Leben für seinen Geist erwirbt, nur unbedeutend gegenüber dem Angebornen. Keine Erfahrung tue es diesem gleich (IV, 504). Nur das Angeborne sei echt und wertvoll, im Charakter wie in den wissenschaftlichen Leistungen. »Bildung verhält sich zu den natürlichen Vorzügen des Intellekts, wie eine wächserne Nase zu einer wirklichen« (N IV, 111). Zunächst komme eben alles auf eigene Kraft an, die kein Buch oder Studium ersetzen könne (IV, 453).

So vertritt Schopenhauer hier den extremen Standpunkt von der Unüberwindlichkeit der individuellen Anlagen durch die Erziehung, während die neuere Psychologie lehrt, daß auch angeborene Dispositionen den Gesetzen der Dispositionsordnung unterworfen sind. Auch

den Unterschied zwischen Angebornem und Erworbenem hält die moderne Psychologie nicht mehr mit dieser Starrheit fest. Dadurch räumt sie der Erziehertätigkeit ein weiteres Feld ein, als es Schopenhauers Lehre tut. Doch bildet seine Ansicht ein heilsames Gegengewicht zu dem andern von Descartes, Leibniz, Locke und Helvetius vertretenen Extrem, wonach alle geistigen Unterschiede auf die verschiedene Erziehung zurückzuführen seien.

Überzeugt von der hohen Bedeutung des Individuellen fordert nun auch Schopenhauer nachdrücklichst, daß der Erzieher die Individualitäten seiner Zöglinge genau und gründlich studiere. Erst dann könne der Erzieher mit einiger Sicherheit sein Verfahren im voraus bestimmen. Da aber die Verstellung der Menschen dieses Ergründen besonders erschwere, so müsse man sie dann zu erforschen suchen, wenn sie sich unbeobachtet glauben. Speziell weist Schopenhauer darauf hin, wie man aus der Art der Genüsse und Spiele die Charaktereigentümlichkeit zu erkennen vermöge (IV, 377). Auch ist es einer von seinen Lieblingsgedanken, auf physiognomischem Wege das Wesen des einzelnen zu erforschen. Leider sei eine Physiognomik *in abstracto* zum Lehren und Lernen nicht zu stande zu bringen.

Weiter betont er, daß der Erzieher kein Recht habe, irgend eine Individualität zu unterdrücken; denn nur durch das Ausleben derselben lerne ein jeder sein eigenes wahres Wesen kennen und nur dadurch könne er die letzte höchste Stufe der Sittlichkeit erreichen. So müsse man jede Individualität gelten lassen und sich in sie zu finden suchen. Freilich sei das oft sehr schwer. Man möge daher, um Menschen ertragen zu lernen, seine Geduld vorher an leblosen Gegenständen üben (IV, 497). Während Schopenhauer von den Künsten fordert, daß sie Gattungscharakter und individuellen Charakter in Einklang zu bringen hätten, unterläßt er, dies auch dem Erzieher einzuschärfen, für den es ebenso zu gelten hat (I, 300). Dagegen fordert er, daß jeder Individualität die

ihr angemessene Ausbildung gewährt werde, also Stand, Beschäftigung und Lebensweise ihr angepaßt werde. Davon verspricht er sich außerordentlich viel: »Eine radikale Verbesserung der menschlichen Gesellschaft und dadurch des menschlichen Zustandes überhaupt könnte dauernd nur dadurch zu stande kommen, daß man die positive und konventionelle Rangordnung nach der Natur regelte, so daß die Parias der Natur den unwürdigsten Beschäftigungen oblägen, die Sudra den rein mechanischen, die Vaysias der höheren Industrie und nur die echten Kschatrias Staatsmänner, Heerführer und Fürsten wären, Künste und Wissenschaften aber allein in den Händen der echten Braminen wären (N IV, 175). Denn nur das, was einer gern und seiner Natur gemäß tut, gerate, während es das größte Unglück sei, etwas treiben zu müssen, was nicht seiner Natur gemäß ist. Er tadelt, daß in seinem Zeitalter die konventionelle Rangliste so selten mit der natürlichen zusammentreffe, ja so häufig in schreiendstem Widerspruche mit ihr stehe. Freilich seien die Schwierigkeiten bei Bestimmung der Berufswahl unabsehbar. Es wäre jedoch nötig, daß jedes Kind seine Bestimmung nicht nach dem Stande der Eltern, sondern nach dem Ausspruche des tiefsten Menschenkenners empfinge (N IV, 175). Wohl mögen diese Gedanken einen etwas utopistischen Beigeschmack haben und fast an Bellamys Zukunftsbild erinnern. Als Ideal wird man sie trotzdem gern gelten lassen, um so mehr als hier Schopenhauer eine Synthese von Individualismus und Sozialismus vorschwebt. Nur wer vom Staate auf den ihm seiner Natur nach zukommenden Platz gestellt ist, vermag den Staat in der rechten Weise zu fördern. Vor allem aber stellt es Schopenhauer als Pflicht jedes einzelnen hin, auf die Ausbildung der eigenen Individualität hinzuarbeiten. Das gilt ihm als der Zweck jedes Menschen (IV, 301). Lebe deinem individuellen Charakter gemäß, ist daher eine der nachdrücklichsten Forderungen in den Aphorismen (IV, 518). Bald mehr aus moralischen,

bald mehr aus eudämonologischen Erwägungen gelangt er immer wieder zu dieser Forderung. Konsequenterweise verlangt er darum auch eine Individualisierung der Ethik. Da eben dasselbe Motiv auf jeden anders wirkt (N IV, 104), so seien allgemeine Regeln und Vorschriften nicht ausreichend, sondern die Ethik müßte individualisiert werden. Darum habe eigentlich jeder die Obliegenheit, sich seine Ethik aus seinem Innern selbst zu konstruieren (III, 612). Nicht zu vergessen ist in dieser Hinsicht auch, daß Schopenhauers Ethik in eine individuelle Spitze ausläuft. Wohl ist die Mitleidsmoral im Grunde sozial; aber diesen sozialen Zug führt Schopenhauer nicht durch. Er legt den Hauptnachdruck nicht auf das mitleidvolle Handeln, sondern auf das Mitleidfühlen; weniger im Interesse der leidenden Objekte als vielmehr in dem des erlösungsbedürftigen Subjekts fordert er Mitleid. Der Asket stellt bei ihm die Verkörperung des ethischen Individualismus dar. Wie Schopenhauer dann auf den verschiedenen Gebieten das Recht der Individualität im einzelnen vertritt, indem er auf moralischem Gebiete Selbsttätigkeit, Ausleben nicht nur nach den guten, sondern sogar nach den bösen Charakteranlagen verlangt und auf intellektuellem Gebiete autoritätenfreies Selbstdenken fordert, ist bereits dargelegt worden.

Alles in allem stellt das Eintreten für das Recht der Kindesindividualität eine der erfrischendsten Seiten von Schopenhauers Pädagogik dar, eine Forderung, die in unserer Zeit besonders nachdrücklich erhoben werden muß.

Schopenhauers Individualismus tritt aber noch in eine kräftigere, allerdings andersartige Beleuchtung, wenn wir untersuchen, wie sich bei ihm das Individuum zu den einzelnen sozialen Verbänden stellt. Schon dem engsten und natürlichsten Verbande, der Familie, steht er kühl, ja skeptisch gegenüber. Den Erklärungsgrund hierfür bilden hauptsächlich persönliche Erfahrungen. Hat er doch weder als Kind noch als Vater die Segnungen der

Familienerziehung erfahren. Wohl erkennt auch er an, daß die Eltern infolge der Zeugung die Pflicht haben, für das Fortkommen ihrer Kinder zu sorgen. Auch erblickt er in der Liebe der Eltern zu den Kindern ein ethisches Moment, insofern der Mensch dadurch schon anfange, mehr im fremden Ich zu leben als im eignen. Aber schon, wenn er von der »Mutterschule« sagt: »Zu Pflegerinnen und Erzieherinnen unserer ersten Kindheit sind die Weiber bestimmt, weil sie selbst kindisch, läppisch und kurzsichtig, mit einem Worte, zeitlebens große Kinder sind« (V, 649), — so hört man, daß er nichts weniger als Hochachtung oder gar Begeisterung für die Familienerziehung hat, wie etwa Pestalozzi. Im Gegenteil preist er in Übereinstimmung mit seiner Willensverneinungslehre die asketische Ehelosigkeit. Man kann daher nicht erwarten, daß er die Erziehung zum Gatten als Ziel hinstellt. Doch hat er sich darüber nicht ausführlicher geäußert.

Nachdrücklichst macht er das Recht des Individuums geltend gegenüber der Gesellschaft und dem Staate. Dazu veranlaßt ihn nicht nur seine hohe Meinung von dem Werte des Individuellen, sondern auch seine einseitig pessimistische Ansicht über jene sozialen Verbände. An der menschlichen Gesellschaft findet er wenig Gutes. Sie bestehe überhaupt nur aus Antagonismus zwischen Furcht und Haß. In ihr dominierten die geistig Minderwertigen. Daher ziehe sie den Besseren nur herab und sei die Quelle unserer meisten Leiden. Daher ist es nach seiner Meinung das Zeichen eines hervorragenden Geistes, wenn er sich von der Gesellschaft möglichst isoliert und ihr gegenüber seine persönliche Freiheit wahrt. Schlimm dagegen erscheint es Schopenhauer, wenn sich ein Jüngling frühzeitig in dem Welttreiben zurecht findet. So müßte das Erziehungsziel Schopenhauers individuell gehalten sein. Nun hören wir freilich auch, daß es das Ziel der praktischen Erziehung sein solle, daß der Zögling sich in der Welt zurechtfinde und zu benehmen wisse. Praktisch

ist also Umgang mit der Gesellschaft und Erziehung zur Geselligkeit notwendig. Daß insbesondere die Gesellschaft ein wichtiger Erziehungsfaktor ist, erkennt Schopenhauer an. Auf diese Bildungsquelle habe uns schon die Natur selbst gewiesen, indem sie uns den Geselligkeitstrieb einpflanzte, der im Kinde besonders stark sei. Erhebe doch das kleine Kind ein Angstgeschrei, wenn es allein gelassen werde. Je jünger daher einer sei, desto fleißiger möge er im Umgange mit seinesgleichen von der menschlichen Gesellschaft, die darum eine große Bell-Lancastersche Erziehungsanstalt genannt werden könne, lernen. Aber wahres Glück findet der Mensch in der Gesellschaft nicht. Im Interesse des eigenen wahren inneren Glückes des Zöglings soll man ihn also eher zur Einsamkeit erziehen als zur Geselligkeit. So bleibt demnach auch hier Schopenhauer seinem Individualismus treu. Er meint, mit der Zeit werde der Zögling, und je intellektuell begabter er ist, die Einsamkeit vorziehen lernen. Mit schönen Worten, denen man anmerkt, daß sie aus seinem innersten Herzen kommen, weiß Schopenhauer die Einsamkeit als Quelle des Glücks, der Gemütsruhe und des tiefsten Friedens zu preisen. Einen besonderen Wert erlange sie noch dadurch, daß sie am fähigsten mache zum Zustand der Kontemplation. Darum solle es ein Hauptstudium der Jugend sein, die Einsamkeit ertragen zu lernen. Ja Schopenhauer ist dann oft versucht, den Geselligkeitstrieb als einen verderblichen zu bezeichnen und empfiehlt schließlich als Mittelweg, einen Teil der Einsamkeit in die Gesellschaft mitzunehmen.

So sehr die Forderung, das Kind zur einsamen Beschaulichkeit zu erziehen, einseitig übertrieben werden kann und im Mittelalter sowie bei den Jesuiten und Pietisten tatsächlich übertrieben worden ist, wird man doch in unserer Zeit, wo sich Gesellschaftssucht und unruhige Hast schon in der Kinderwelt bemerkbar machen, Schopenhauers ernste Mahnung, nicht in solchen Äußerlichkeiten aufzugehen, für angebracht halten.

Mit Schopenhauers Würdigung der Gesellschaft hängt auch das zusammen, was er über die Pflege des Ehrgefühls sagt (IV, 396 ff.). Sobald der Mensch sich zu entwickeln anfängt, erkennt er, daß er nur in Gemeinschaft mit andern viel ist und vermag. Daher will er auch in der Meinung der andern als ein taugliches Glied der menschlichen Gesellschaft angesehen werden, daher sein Streben nach dieser Meinung anderer und der Wert, den er darauf legt. Beides zeigt sich mit der Ursprünglichkeit eines angeborenen Gefühls, das man Ehrgefühl nennt. Es hat demnach zunächst eine praktische, insofern wir uns vor dieser Meinung fürchten auch eine heilsame, aber keineswegs eine rein moralische Wirkung. Auch stärkt die Befriedigung des Ehrgefühls den Lebensmut, Nichtbefriedigung drückt ihn nieder. So hat die Pflege des Ehrgefühls eine gewisse, praktische Berechtigung. Aber wer nach Ehre strebt, sucht doch seinen Wert an einer falschen Stelle, nämlich außer sich und nicht in sich. Auch ist unserer Gemütsruhe dieses ängstlich gespannte Streben nicht vorteilhaft. Dazu kommt, daß bei der Beschaffenheit der menschlichen Gesellschaft deren Meinung über uns meist heuchlerisch und irrig ist. So ist die Ehre im wesentlichen ein Scheinwert. Aus diesen Erwägungen stellt es nun Schopenhauer als Pflicht des Erziehers hin, im Zöglinge die Empfindlichkeit gegen die fremde Meinung zu mäßigen und ja nicht seinen Ehrgeiz zu erregen. Dies sei ein Mittel, den Menschen zu beherrschen, nehme daher in jeder Menschendressierungskunst eine Hauptstelle ein. Der Tadel, führt er im einzelnen aus, kann schwache Gemüter zur falschen Nachgiebigkeit, starke zur falschen Opposition verleiten. Lob verführt, dem Lobe zu viel Gewicht beizulegen oder dem Beifalle nachzujagen. Durch Belehrung solle daher der Mensch dahin gebracht werden, das übertriebene Ehrgefühl als eine Verkehrtheit zu erkennen. Dann würde er mit einem großen Zuwachs an Gemütsruhe und Heiterkeit gelohnt. Sein Auftreten würde fester und sicherer,

seine Betrachtungen natürlicher (V, 402). Insbesondere wendet er sich eindringlich an die studierende Jugend und ruft ihr zu, daß, wer den falschen zum Duell führenden Ehrbegriff zur Richtschnur seines Wandels mache, nicht fähig sei, ein Jünger der vorurteilslosen Wahrheitsforschung zu werden. Ich glaube, Schopenhauers Forderung, das Ehrgefühl nicht zu sehr anzuspornen und den Ehrgeiz, den man nicht mit Unrecht einen Parasiten des Seelenlebens genannt hat, zu bekämpfen, ist heute besonders beherzigenswert. Dem Strebertum würde dann viel Boden entzogen.

Ebenso wie gegen die Gesellschaft, verteidigt Schopenhauer das Recht des Individuums auch gegenüber dem festeren Verbande des Staates. Auch hier ist seine Auffassung vom Staat zu bedenken. Ihm ist der Staat nur eine notwendige Schutzanstalt gegen das ungerechte Handeln der Menschen nach innen und außen. Er ist das Meisterstück des sich selbst verstehenden, vernünftigen, aufsummierenden Egoismus aller. Er will und kann die Menschen nur glücklicher, aber nicht besser machen. Er ist sogar unmoralisch, insofern er den Menschen an seiner Selbsterkenntnis hindert (N IV, 170 f.). Wohl räumt Schopenhauer auch dem Staate ein bedingtes Erzieherrecht ein, doch eigentlich nur als Gegengewicht gegenüber der Kirche. Diese sei es, die geradezu verdummend wirke, dadurch, daß sie den Unterricht der zarten Jugend in den Händen habe. Darum fordert er energisch, daß der Unterricht nicht in den Händen der Geistlichen sein dürfe. England steht ihm bei dieser Forderung als abschreckendes Beispiel lebhaft vor Augen. Anstatt der Kirche solle dort ein Ministerium des Unterrichts die Erziehung in die Hand nehmen (IV, 28). Sonst aber betont er oft genug, daß der Staat durchaus keine Moralitäts-, Erziehungs- und Erbauungsanstalt sei, wozu ihn einige deutsche Philosophaster dieses feilen Zeitalters verdrehen möchten (III, 599). Hat er hier zunächst die moralische Erziehung im Auge, so liegt es in seinem Sinne, daß die

Wirksamkeit des Staates in Bezug auf Unterricht und Erziehung überhaupt nicht sehr weit ausgedehnt werde, ebenso wie es W. v. Humboldt wollte.

Nach der Auffassung, die Schopenhauer vom Wesen des Staates hat, ist ersichtlich, nach welcher Richtung sich sein Erziehungsziel neigen wird. Ist der Staat im Grunde genommen eine unmoralische Einrichtung, so kann nicht das Staatsbürgertum Ziel der menschlichen Entwicklung sein. Dazu kommt seine Stellung zur Fortschrittsfrage und seine Lehre vom Scheinwert auch der sozialen Kulturwerte. Es hätte demnach wenig Sinn, wollte er das Erziehungsziel mit Schleiermacher dahin formulieren, den Zögling zu befähigen, die Kultur weiter zu bringen. In diesem Punkte spricht sich Schopenhauer offen aus. Er findet es empörend, den einzelnen zum bloßen Rade einer Staatsmaschine machen zu wollen, zu verlangen, daß die Bestimmung des Menschen im Staate aufgehen solle. Er fordert im Gegenteil, daß der Staat die persönliche Freiheit und die individuelle Entwicklung nicht aufheben dürfe (III, 599; IV, 180). Insbesondere findet sich für die vaterländische Erziehung, wie sie sein Antipode Fichte als das Heilmittel in der schweren Not der Zeit anpries, bei Schopenhauer kein empfehlendes Wort.

So ist Schopenhauer zu den Vertretern der Individualpädagogik zu rechnen. Er stellt sich durch seinen Individualismus im Gegensatz zu Kant und den meisten nachkantischen Philosophen, insbesondere sieht er hierin Hegel als seinen Antipoden an. Dagegen erinnern seine Ausführungen an W. v. Humboldt, der in seiner Jugend ein Hauptvertreter des Gedankens individueller Erziehung ist. So berechtigt nun auch vieles von seinen Ausführungen nicht nur für sein, sondern auch für unser soziales Zeitalter ist, kann man ihn von einer gewissen Einseitigkeit doch nicht freisprechen. Er ist zwar nicht in die gewaltigen Übertreibungen des individuellen Prinzips verfallen wie später Nietzsche, aber es fehlt ihm doch die

gerechte Würdigung der sozialen Verbände und demzufolge die Ausgleichung mit dem Sozialismus, wie sie etwa Schleiermacher vorgenommen hat. Es sei noch darauf hingewiesen, daß auch seinem Individualismus ein gutes Stück seiner Persönlichkeit zu Grunde liegt. Das Leben hat ihn so geführt, daß er nach und nach von allen gesellschaftlichen Banden isoliert wurde. Ein eigentliches Vaterhaus hat er nie gehabt. Von Jugend auf vermied er es ängstlich, sich dem Gemeinleben als dienendes Glied einzufügen und dessen Anziehungspunkte zu teilen.[1]) Unter seinen Zeitgenossen stand er auf einsam kalter Höhe. Ausbilden und Ausleben der eigenen Individualität war immer sein Hauptzweck.

Bei der ungeheuren Mannigfaltigkeit der Individuen gilt es nun, verschiedene Differenzierungen nach den Haupteigentümlichkeiten der einzelnen vorzunehmen. Als erste, die Schopenhauer zu pädagogischen Bemerkungen veranlaßt, sei die Altersdifferenz hervorgehoben. Er behandelt dieselbe in dem ansprechenden Aufsatz: »Vom Unterschiede der Lebensalter« (IV, 532 ff.).

Der Unterschied der Lebensalter beruht nach Schopenhauer in der Hauptsache auf dem veränderten Verhältnis des Intellekts zum Willen. Da lassen sich nun für die hier in Betracht kommende Zeit 3 Perioden unterscheiden: Erstens die Zeit der frühesten Kindheit. Sie ist gekennzeichnet durch ein entschiedenes Übergewicht des Willens über den noch unentwickelten Intellekt. Zweitens das Knabenalter, gekennzeichnet durch das entschiedene Übergewicht des Erkennens über den Willen. Drittens das Jünglingsalter, gekennzeichnet durch ein Schwanken zwischen Erkenntnis- und Willensprimat, doch so, daß allmählich der Wille siegt. Das Kind in den ersten Wochen seines Lebens empfindet zwar mit allen Sinnen, aber es hat noch keinen Gebrauch seines Verstandes, er-

[1]) *Gwinner* VII.

langt ihn jedoch innerhalb der ersten zwei Monate bis zur Anschauung und Apprehension der Dinge in der Außenwelt (II, 272). Der Wille, der sich dagegen bei der Geburt des Kindes fertig einstellt, ist über die Außenwelt, wo seine Gegenstände liegen, im Dunkeln und tobt jetzt wie ein Gefangener gegen die Wände und Gitter seines Kerkers (II, 274). Er will und weiß nicht, was er will. Auch die nächste Zeit ist noch der »Albernheit und Dummheit preisgegeben« (II, 272). Doch allmählich wird es Licht. Im 3. Jahre erfolgt mit dem Sprechenlernen die Ausbildung der Vernunft. Das Gehirn entwickelt sich rasch und hat im 7. Jahre bereits seine vollendete Größe und Textur erreicht. Jetzt hat das Erkennen ein entschiedenes Übergewicht über das Wollen erlangt. Das liegt besonders mit daran, daß der Brennpunkt des Willens, das Genitalsystem, noch nicht entwickelt ist.[1]) Schopenhauer war ja kein Kinderfreund. Das Kindergeschrei bereitet ihm harte Pein (N IV, 149) und das Beste, was er seinem jungverheirateten »Apostel« Doß wünschen kann, ist dies, daß der Himmel denselben vor vielen Kindern bewahren möge. Trotz dieser Tatsache, auch trotz seines Pessimismus findet er schöne Worte zum Preise der Kindheit, des glücklichen Knabenalters. »Es ist die Zeit der Unschuld und des Glückes, das Paradies des Lebens, das verlorene Eden, auf welches wir, unseren ganzen übrigen Lebensweg hindurch, sehnsüchtig zurückblicken« (II, 404).[2]) Unterstützt wird das Vorwalten der Erkenntnis noch dadurch, daß sich das

[1]) Wenn es Schopenhauer recht pessimistisch ansieht, läßt er den Menschen, sobald er der »kindischen Albernheit« entwunden hat, gleich in die Schlingen zahlloser Irrtümer geraten (II, 273). Daher läßt sich besonders die Periode der glücklichen Kindheit, das Knabenalter, nicht fest abgrenzen.

[2]) Es erscheint mir daher zu weit gegangen, wenn *Paulsen* (A. Schopenhauer, Der Zusammenhang seiner Philosophie mit seiner Persönlichkeit. Deutsche Rundschau 1882, S. 73) behauptet, daß sich auch nicht ein Anflug von sentimentaler Erinnerung an die Jugendzeit bei Schopenhauer finde.

Kind jetzt meist anschauend verhält und alle Gegenstände ihm neu sind. Zum Glücke der Kinder trägt ferner bei, daß sie alle einander ähnlich sind und daher vortrefflich harmonieren.

Diese Zeit der Kindheit hält nun Schopenhauer in erzieherischer Hinsicht für die wichtigste des Lebens. Sie ist der blütenansetzende Frühling. Von ihrer Benutzung hängt daher alles ab. Denn das Kind besitze ein gewisses geistiges, zum Auffassen, Verstehen, Lernen geneigtes und geeignetes Wesen. Darum hafteten in dieser Zeit die Eindrücke so fest und hinterlasse das erste Viertel unseres Lebens mehr Erinnerungen als die folgenden. Diese Erinnerungen seien insofern besonders wichtig, weil sie die stehenden Typen und Rubriken aller späteren Erkenntnis und Erfahrung abgeben. Demzufolge bilde sich schon in der Kindheit die feste Grundlage unserer Weltansicht, mithin das Flache und Tiefe derselben (V, 533); ja schon die Kinder philosophierten anhaltend und mit großem Zutrauen zu sich selbst (NII, 19). Auch die für das ganze Leben bleibenden Charakterzüge träten in dieser Zeit hervor. Daher verhielten sich die moralischen Vorfälle in der Schule zu denen des künftigen Lebenslaufes wie das stumme Vorspiel im Hamlet zur eigentlichen Handlung. Dabei seien aber die Modifikationen in Anrechnung zu bringen, welche von den körperlichen Fähigkeiten zum Genießen und hierdurch vom Alter abhängen. Der Verstand hingegen entwickele sich allmählich. Daher könne man keineswegs aus den sich in der Schulzeit zeigenden intellektuellen Fähigkeiten die künftigen sicher voraussagen.

Sehr großes Gewicht legt Schopenhauer auf die körperliche Gesundheit und deren Erhaltung und hebt mit Recht hervor, daß der Wahn einer immateriellen Seele viele zur Abstumpfung ihrer Geisteskräfte verführt habe. Er geht darin so weit, daß er einmal sagt, es wäre besser, man ließe schwächliche Kinder erliegen, damit die Starken Raum hätten, und tadelt speziell das Impfen zum Schutze

gegen die Blattern, da es die Schwachen erhalte zum Nachteile der Größe eines Volkes (V, 572, N II, 146). Doch sind das nur beiläufige, aus ärgerlicher Verstimmung hervorgegangene Bemerkungen, die ja auch im schroffsten Widerspruch stehen mit seiner Moral des Mitleids. Dagegen sind eine Anzahl Regeln zur Erhaltung der körperlichen und geistigen Gesundheit für die Erziehung sehr beherzigenswert, besonders auch, wenn man bedenkt, daß Schopenhauer ein gründlicher Kenner der Physiologie war und es auch persönlich zu einer gewissen Lebenskunst gebracht hatte. So empfiehlt er frühzeitige Abhärtung, viel Bewegung in freier Luft, was dem Selbstdenken besonders günstig sei (V, 179, V, 65), und genügenden, regelmäßigen Schlaf, der um so reichlicher sein müsse, je entwickelter das Gehirn sei (II, 284). Er warnt vor gezwungener, zu anhaltender oder zu früher Anstrengung des Gehirns. Vor allem lasse man diesem Ruhe während der Verdauung und bei großer Muskelanstrengung.

Auf die vorwaltend theoretische, lernbegierige Kindheit folgt dann nach Schopenhauer das unruhige, bald stürmische, bald schwermütige Jünglingsalter; es beginnt die Jagd nach dem Glück. Die erzieherischen Maßnahmen gegenüber diesem Zustand lernten wir bereits kennen. Man wird Schopenhauers Charakteristik der Lebensalter in der Hauptsache gewiß beistimmen. Von Einseitigkeiten allerdings ist er auch hier nicht ganz frei geblieben; z. B. ist doch das Jünglingsalter durch den Begriff der Unruhe nicht genügend charakterisiert. Da macht sich geltend, daß er dem Gefühlsleben eine so untergeordnete Stellung einräumt. Sein Verdienst erblicke ich darin, daß er die Einzelbeobachtungen philosophisch begründet und durch seine Willenslehre an einen Faden reiht.

Die Einseitigkeit Schopenhauers tritt noch schärfer hervor bei einer zweiten Differenzierung der Individuen, bei dem Geschlechtsunterschiede. Dieser ist nach seiner Meinung ein sehr tiefgehender. Nicht nur physisch,

sondern auch intellektuell, ja selbst moralisch sei eine gewaltige Kluft zwischen dem männlichen und weiblichen Geschlechte. Und zwar »hat die Natur durchweg eine große Vorliebe für das männliche Geschlecht gezeigt: sie gab ihm Vorzug der Geisteskraft, der Körperkraft, der Größe, auch der Schönheit, Dauer der Schönheit und Kraft« (XIV, 403). Das weibliche Geschlecht dagegen sei weder zu großen geistigen noch körperlichen Arbeiten fähig und bestimmt. Vor allem stehe in intellektueller Beziehung das Weib dem Manne nach. Das erkenne man schon daraus, daß die Vernunft des Mädchens schon mit dem 18. Jahre ihre Reife erreicht, — freilich sei es auch eine Vernunft darnach —, die des Mannes hingegen erst mit dem 28.; denn eine Sache reift um so langsamer, je vollkommener sie ist. Aus diesem Mangel an Vernunft erkläre sich ihr Haften am Gegenwärtigen, ihre Launenhaftigkeit, ihr Mangel an Objektivität, aber auch ihre Heiterkeit und Lebensruhe, ihr richtiges, intuitives Urteilen über das Naheliegende. Ihre Subjektivität gehe soweit, daß sie überhaupt keines objektiven Anteils an den Dingen fähig seien. Daher spricht ihnen Schopenhauer kurzerhand alle echt künstlerischen Anlagen, rezeptive wie produktive ab, höchstens Talente gesteht er ihnen zu. Dieser intellektuelle Unterschied zeige sich schon bei Kindern. Während Knaben meist Wißbegier zeigten, indem sie nach Kenntnissen streben, die auf das Allgemeine gerichtet sind, zeigten kleine Mädchen bloße Neugier; denn sie verlangen nur nach Kenntnissen, die aufs einzelne gerichtet sind. Diese Neugier aber zeigen sie in »stupendem Grade und oft mit widerwärtiger Naivität«. Sehr stark bemerkbar mache sich dieser Mangel an Vernunft auch bei ihrem Handeln. Zwar ständen sie in moralischer Beziehung eigentlich über den Männern; denn sie hätten mehr Mitleid als diese; aber es gebräche ihnen am Werkzeug zur Ausübung dieser Gesinnung, an der Vernunft. Daher würden sie an Gerechtigkeit durchgängig von den Männern übertroffen.

Auf dieser Anschauung fußt nun seine Ansicht über die Erziehung des weiblichen Geschlechts. Er verlangt, daß sie nicht zu Damen, über die er nicht genug spotten kann, sondern zu Hausfrauen, zur Häuslichkeit und Unterwürfigkeit erzogen werden sollen. Sie sollen nie ganz mündig werden. Übrigens sei ihnen alles Lernen nur Nebensache oder Mittel, einen Mann zu bekommen; denn ihr Hauptgeschäft sei von klein auf die Liebe.

Die allermeisten Erzieher werden wohl Schopenhauers Ansichten über die Erziehung des weiblichen Geschlechts ablehnen; um so mehr, da es sich hier um eine Einseitigkeit handelt, die sich zum größten Teile aus seinen persönlichen Erfahrungen erklären läßt. Doch sei daran erinnert, daß er mit dieser Ansicht selbst unter den bedeutenden Pädagogen nicht allein steht. Außer Rousseau und Kant sei hier noch besonders auf Montaigne hingewiesen, von dem er vielleicht auch beeinflußt ist. Dieser kommt, obwohl seine Pädagogik sonst von einem modernen freien Geist durchweht ist, ebenfalls auf diese mittelalterliche Frauenerziehung zurück. Auch in andern pädagogischen Fragen stimmen beide überein, ich erinnere nur an die mit unserer Frage in ursächlichem Zusammenhang stehende Tatsache, daß sich bei beiden nichts über die Gemütsbildung vorfindet. Schopenhauer zieht auch Montaigne als Autorität für die Unveränderlichkeit des Charakters an. Auf einen Widerspruch in Schopenhauers Meinungen aber sei noch aufmerksam gemacht. Sollen die Mädchen nie ganz mündig werden, so müßte der Erzieher vermeiden, ihren Intellekt besonders auszubilden. Andrerseits aber erben die Kinder den Intellekt von der Mutter. Also muß doch im Interesse der Gattung der Verstand der zukünftigen Mütter möglichst entwickelt werden, ja Schopenhauer fordert geradezu, daß derselbe prämiiert werde (II, 620). Es ist der von ihm oft betonte Widerstreit zwischen dem Interesse des Individuums und dem der Gattung, der sich auch hier bemerklich macht.

Eine weitere natürliche Grundbestimmung ist das Temperament, das auch Schopenhauer für einen wichtigen Faktor der Menschennatur hält. Er übernimmt die klassisch gewordene Einteilung Kants und charakterisiert die einzelnen Temperamente kurz so: Das sanguinische zeichnet sich aus durch leichte aber schwache Erregbarkeit, das melancholische durch schwere und starke, das cholerische durch starke und leichte, das phlegmatische durch schwache und schwere Erregbarkeit (N III, 90). Er glaubt, daß eins der beiden ersteren fast immer mit einem der beiden letzteren sich verschmolzen fände, ein Gedanke, der sich auch in Schleiermachers Temperamentenlehre findet. Außerdem nimmt er noch eine zweite, rein physiologische Einteilung vor, indem er seine Willenslehre zu Grunde legt. Der Wille oder die Lebenskraft äußert sich als Reproduktionskraft in den Pflanzen, als Irritabilität im tierischen Organismus und als Sensibilität im eigentlich Menschlichen. Alle drei Kräfte kommen nun in verschiedenem Grade in den einzelnen Menschen vor. Herrscht die Reproduktionskraft, also das Pflanzliche, in einem Menschen vor, so vermuten wir Phlegma und Stumpfsinn. Vorherrschen der Irritabilität, des Tierischen, deutet auf Behendigkeit, Stärke und Tapferkeit hin. Herrscht die Sensibilität vor, so erzeugt sie das Genie (III, 231 f.). Diese Einteilung empfiehlt sich Schopenhauer um so mehr, als sie mit der indischen Lehre von den 3 Gunas oder Grundeigenschaften übereinstimmt. Ein neues Moment bringt er in die Temperamentenlehre, indem nach ihm die Temperamente zugleich die verschiedene Empfänglichkeit für angenehme oder unangenehme Eindrücke bezeichnen. Demnach ist durch unser Temperament auch unser Wohlsein und Leiden festgelegt, gewissermaßen das Maß derselben für jeden *a priori* bestimmt. Dadurch gewinnt die Lehre von der Ohnmacht der Erziehung eine neue, unheimliche Steigerung; denn dann ließe sich durch Erziehung der Mensch nicht nur nicht besser, sondern auch nicht glück-

licher machen. In dieser Lehre Schopenhauers vom Trübsinnigen, dem Dyskolos, und dem Frohsinnigen, dem Eukolos, erblickt *Bahnsen* ein besonderes Verdienst seines Meisters um die psychologische Analyse.[1]) Über den Wert der Temperamente lehrt Schopenhauer, daß jedes Temperament sein Gutes habe, doch sei dem heiteren der Vorzug zu geben. Treffend weiß er das Glück, das jemand in seiner Heiterkeit besitzt, zu schildern (IV, 360 f.). Überhaupt aber berühre das Leben des Individuums diese Extreme nur selten und sei meist nur ein schwaches und schwankendes Annähern zu dieser oder jener Seite. Da das Temperament im Organismus begründet liege, ändere es sich im Laufe des Lebens (IV, 532) — ein Gedanke, der sich bei Lotze weiter ausgebaut findet. Diese Änderung des Temperaments sei es, die hauptsächlich zu der Annahme einer Charakteränderung verleite. Über die erziehliche Behandlung der Temperamente äußert er sich nicht; er meint skeptisch, umändern ließen sie sich nicht, also sei dem Menschen von außen nicht viel zu helfen. Doch liegt es im Sinne Schopenhauers, daß sie als berechtigte Eigenheiten jedes Individuums zu achten sind. Sonst aber findet der Pädagog eine Fülle feiner Beobachtungen über die Temperamente in seinen Werken ausgestreut.

Was die Verbindung der verschiedenartigen Anlagen in einem Individuum anbetrifft, so geht Schopenhauers Ansicht dahin, daß speziell Wille und Intellekt quantitativ und qualitativ einander nicht entsprechen. Geschichte und Erfahrung lehren ihm, daß beide völlig unabhängig voneinander auftreten (II, 264). Man dürfe daher von einem vorzüglichen Kopfe nie auf einen guten Willen, noch von diesem auf jenem, noch vom Gegenteil auf das Gegenteil schließen. Trefflichkeit des Kopfes und Güte

[1]) Charakterologie I, S. 46. *Bahnsen* scheidet dann diese Lehre als Posodynik von der Temperamentenlehre aus, während sie Schopenhauer dieser noch unterordnete.

des Charakters kämen selten im Verein vor, schon weil jedes einzelne dieser Elemente an und für sich selten sei. Dagegen kämen Bosheit und Dummheit oft beieinander vor, schon weil sie einzeln häufig vorkommen. Diese Unangemessenheit von Kopf und Herz läßt sich recht wohl vereinen mit Schopenhauers Vererbungslehre; wäre es doch großer Zufall, wenn sich in zwei Ehegatten die einander entsprechenden Elemente fänden. Dagegen sollte man nach der Willenslehre ein anderes Resultat erwarten. Denn wenn der Wille sich selbst seinen Intellekt schafft, ihn überhaupt aus bloßer Zweckmäßigkeit schafft, sollte man doch meinen, er würde sich den seinen Zwecken am meisten entsprechenden schaffen, um so mehr, als er sich in andern Fällen höchst vernünftig und zweckmäßig benimmt. In der Tat liest man bei Schopenhauer öfter zwischen den Zeilen, daß keine volle Unabhängigkeit zwischen beiden besteht. Ja am Genie hat er das selbst im einzelnen nachgewiesen. Er sagt, daß bei diesem das Übermaß des Intellekts nicht mit einem phlegmatischen Temperament, auch nicht mit eigentlicher Bosheit in Verbindung treten könne.

VI.

Erkenntnis der Ideen.

Eine besonders anziehende Seite gewinnt Schopenhauers Pädagogik durch ihr Betonen der ästhetischen Erziehung, worin man einen Ersatz für das Fehlen der Gemütsbildung erblicken kann. Seine Auffassung der Kunst, die er als die Krone des menschlichen Daseins ansieht, steht in engstem Zusammenhange mit seiner Philosophie. Das künstlerische Verhalten besteht nach ihm in der Erkenntnis der Ideen, das sind die ewigen unwandelbaren Urbilder der Einzeldinge. Diese Erkenntnis erfolgt, wenn sich unser Intellekt ganz von seiner Alltagsarbeit, dem Dienste des Willens, frei macht und so das eigene Subjekt vergißt, sich in das angeschaute Objekt vollständig ver-

senkt und ganz mit ihm eins wird. Dieser Zustand des intuitiven Anschauens erhebt uns über die Not des Daseins, beglückt und erlöst uns, wenn auch nur zeitweilig. Auch ist mit dem künstlerischen Genießen in einem gewissen Maße sittliches Denken und Handeln verbunden. Indem sich der erhabene Charakter rein anschauend verhält, wird er den Haß der Menschen bemerken, ohne sie wieder zu hassen, ihr Glück, ohne Neid zu empfinden[1]) (I, 278).

Zu solch willensfreiem Erkennen sei das Genie hervorragend befähigt. Indem nun Schopenhauer darlegt, jedes Kind sei gewissermaßen ein Genie, so wie jedes Genie in manchen Beziehungen ein Kind sei, gibt er eine psychologische Grundlage für die ästhetische Erziehung. Wir sahen bereits, wie in der zweiten Kindheitsperiode das Erkennen ein entschiedenes Übergewicht erlangt über das Wollen. So ist dann im Kinde der Intellekt frei von dem qualvollen Sklavendienste des Willens, es vermag willensfrei zu erkennen. Darum verliert sich das kindliche individuelle Bewußtsein ganz in die Dinge, das Subjekt ist ein klarer Spiegel der Welt. Dadurch kommt es dem Genie nahe, bei dem das Erkennen aus den Formen des Satzes vom Grunde heraustritt und das nicht die individuellen Gegenstände, sondern das Wesentliche an den Dingen, die platonische Idee auffaßt.

Was kann nun nach Schopenhauers Meinung für die ästhetische Erziehung getan werden? Zunächst freilich geht auch beim Kinde das willensfreie künstlerische Genießen intuitiv vor sich, kann also nicht künstlich erzeugt werden. Aber die Fähigkeit, ästhetisch zu genießen, die, wie Schopenhauer — wenn auch zögernd — zugibt, allen inne wohnt, müsse durch Bildung entwickelt und gestärkt werden (N IV, 399). Auch darüber, wie das geschehen könne, hat Schopenhauer einige Andeutungen gegeben.

---

[1]) Dagegen hält es Schopenhauer für verkehrt, daß Herbart die Moral auf Ästhetik gründen will (B 167).

Die objektiven Bedingungen dazu lassen sich durch die bildenden Künste und schon viel mittelbarer durch die Poesie den Kindern vorlegen. Denn der Künstler hat die Ideen aus der Wirklichkeit schon ausgesondert und alle störenden Zufälle weggelassen. So empfangen wir aus seiner Hand die Idee gereinigt und verdeutlicht. Auch subjektiv, physiologisch, meint Schopenhauer, ließe sich durch Stärkung des Gehirns die Fähigkeit zum ästhetischen Empfinden erhöhen. Am wärmsten empfiehlt er die Musik, die nach ihm das Abbild des Willens selbst darstellt. Das Anhören einer großen, schönen Musik sei gleichsam ein Bad des Geistes, das alles Unreine, Kleinliche und Schlechte wegspüle. An ihr zeigt er auch, wie man durch Bildung seine Empfänglichkeit für die Kunst steigern kann. Keiner solle meinen, mit all der bunten Musik wäre es für ihn nichts; er könne bloß Tanzmusik oder ein Lied zur Guitarre genießen. Das wäre eben Mangel an Bildung. Durch Hören guter Musik und durch eigenes Musizieren könne er zum echten Kunstgenuß gelangen. Als ein für das Genießen aller Kunst gültiges Mittel empfiehlt er anhaltendes Fixieren und Sichversenken in einen Gegenstand. Mit Gewalt müsse man sich zu der seltsamen Illusion zwingen, man sei gar nicht gegenwärtig auf dem Fleck, den man eben einnimmt, sondern bloß die Umgebungen seien da. Auch ein stilles Abwarten sei nötig. »Mit einem Kunstwerk muß man sich verhalten wie mit einem großen Herrn: nämlich sich davor hinstellen und warten, daß es einem etwas sage« (N IV, 266). Er gibt uns auch den Rat, schöne Gegenden auf uns wirken zu lassen und empfiehlt aus diesem Grunde das Reisen. Sei das einem nicht möglich, so umgebe er sich wenigstens mit schönen Gegenständen. Besonders fordere die Pflanzenwelt zur ästhetischen Betrachtung auf. Als formalen Nutzen des künstlerischen Genießens führt Schopenhauer an, es ersetze den Mangel an Phantasie und erleichtere den damit Begabten deren Gebrauch. Noch mehr weiß er der Dichtkunst nachzurühmen. Ihre

Werke schärfen uns den Blick für die Auffassung der charakteristischen menschlichen Verhältnisse; sie dienen als Spiegel unseres eigenen Innern. Sie haben zudem mehr eigentliche innere Wahrheit als die Geschichte und liefern mehr als diese für die Erkenntnis der Idee der Menschheit.

So betont Schopenhauer wie Goethe und Schiller und der seinen Anregungen nachgehende Richard Wagner die Bedeutung der Kunst für die Erziehung. Noch heute können sich die für die »Kunst in der Schule« kämpfenden Pädagogen aus seiner Rüstkammer Waffen holen. Insbesondere ist seine ganze hohe Auffassung der Kunst als beglückende und erlösende Macht geeignet, das Augenmerk der Erzieher immer wieder auf sich zu ziehen.

VII.

Der Idealmensch.

Haben wir bis jetzt die pädagogischen Ansichten Schopenhauers so zur Darstellung gebracht, wie sie aus seiner Philosophie herauswachsen, so gilt es nun noch, ein Gesamtbild derselben zu entwerfen. Diese Synthese ist gerade bei Schopenhauer um so nötiger, als er nicht ängstlich bemüht ist, seine verschiedenen Gedanken in widerspruchslose Übereinstimmung zu bringen, sondern zunächst unbekümmert und geradlinig die einzelnen Gedankengänge durchführt.[1]) Man hat daher auch öfter auf Widersprüche in seinen pädagogischen Zielen hingewiesen, die sich aber meist lösen, wenn man sie von Schopenhauers Weltanschauung aus beurteilt. Versuchen wir daher zunächst eine Zeichnung des Idealmenschen bei Schopenhauer zu entwerfen. Freilich kann bei ihm nicht von einem einheitlichen Idealmenschen gesprochen werden, sondern sein Idealmensch ist ein Kämpfer, der verschiedene Phasen durchmacht. Überdies entwirft unser Philosoph

[1]) *Volkelt* S. 59.

in den glänzend geschriebenen und von reicher Lebenserfahrung zeugenden »Aphorismen zur Lebensweisheit« das Bild eines praktischen Idealmenschen. Wie ist zunächst dieser niedere Idealmensch beschaffen? Schopenhauer verläßt bei dessen Zeichnung den Standpunkt seiner Moral und Metaphysik und zeigt, wie man dieses »Pensum«, Leben genannt, am besten abarbeiten könne; der niedere Idealmensch steht also mit festen Füßen auf dem Boden der Lebensbejahung, er ist nüchterner praktischer Weltmann. Da Schopenhauer Unveränderlichkeit des Charakters lehrt und dem Angebornen in jeder Hinsicht mehr Macht einräumt als dem Erworbenen, so setzt er auch voraus, daß der Idealmensch von der Natur glücklich ausgestattet ist. Sie hat ihm einen edlen Charakter, einen fähigen Kopf, ein glückliches Temperament, einen heiteren Sinn und einen wohlbeschaffenen, völlig gesunden Leib verliehen. Auch vergißt Schopenhauer nicht hinzuzufügen, daß er Vermögen besitzen soll (IV, 364). Dieses strebt er zu erhalten, um unabhängig, frei vom Zwange des Berufs und des Broterwerbs in freier Muße, dem Ertrag des Daseins, leben zu können. Er hat die Welt kennen gelernt und durchschaut mit nüchternem, scharfem Blicke, allen Schein durchdringend, deren wahres Wesen. Darum ist er ebenso frei von phantastischen Illusionen über das Glück der Welt, wie von übertriebener Besorgnis vor dem Unglück. Er sieht gelassen dem entgegen, was das Schicksal ihm bringt, und erträgt es mit stoischem Gleichmut. So genießt er ruhig die Gegenwart, ohne doch ganz in ihr aufzugehen. Durchdrungen von der Erkenntnis, daß nicht das Glück, sondern nur die Schmerzlosigkeit Ziel des menschlichen Strebens sein könne, ist seine Lebensweise durchaus von der Vernunft beherrscht, planmäßig und stetig. Er ist streng individualistisch und lebt nicht mit, sondern neben den Menschen. Das Welttreiben dient ihm nur dazu, von ihm zu lernen zur eigenen Selbstbesserung. Nur mit Vorsicht und Verschlossenheit, mit gepanzerter Brust tritt er den Mit-

menschen gegenüber. »Weder lieben noch hassen, nichts sagen und nichts glauben,« ist sein Wahlspruch (IV, 521). Er hat kein Verhältnis zu Gesellschaft und Staat, er kennt keine Familienverbindung. So sucht er auch sein Glück nicht in äußerem Ruhme, sondern in dem Reichtume seiner eigenen Persönlichkeit. Diese aber ist ihm auch Grund zu gerechtem Stolz. Alles in allem stellt dieser Idealmensch das egoistische aber maßvolle, resignierte, um die Welt möglichst unbekümmerte Ausleben der eigenen Persönlichkeit dar, das Ideal des stoischen Weisen (I, 135). Freilich, so schärft uns Schopenhauer ein, diese Gesinnung ist zwar ein guter Panzer gegen die Leiden des Lebens und dienlich, die Gegenwart besser zu ertragen, aber dem wahren Heile steht sie entgegen; denn sie verstockt das Herz (V, 335). Indem man nämlich dem Leiden ausweicht, wird man an der Willensverneinung gehindert. Demnach ist dieser Idealmensch lediglich die Verkörperung der praktischen Vernunft. Gewiß trägt er manche Züge Schopenhauers an sich. Nur darf man nicht übersehen, daß statt der heiteren, gelassenen Seele, wie sie in diesem Menschen wohnt, in Schopenhauer selbst ein stürmischer, nach Erlösung drängender Geist herrschte.

Das wahre Heil nun ist verkörpert in dem moralischen Idealmenschen, bei dessen Darstellung ich mich den lebensvollen Zeichnungen anschließe, die *Nietzsche*[1]) und *Volkelt* von demselben entworfen haben. Man muß vor allem auf sein Werden den Blick richten. Auch er wurzelt zunächst in dieser Erde. In ihm wohnt neben einem mächtigen Lebensdrange ein hoher Erkenntnistrieb, der vor allem darauf gerichtet ist, die reiche kräftige Wirklichkeit auf sich einwirken zu lassen und ihn somit veranlaßt, sich in alle Wesen zu versenken. Dadurch erweitert er sein Ichgefühl zu einer alles umfassenden Liebe. »*Neminem laede; omnes, quantum potes, juva*«

[1]) *Nietzsche*, Schopenhauer als Erzieher. Unzeitgemäße Betrachtungen. 3. Stück. 1874. Nachträge dazu in Werke, Bd. 10.

ist jetzt sein Wahlspruch. Indem ihn aber sein Erkenntnistrieb weiter führt, sieht er festen Blickes durch alle Scheinwerte hindurch und erkennt das innerste Elend der Welt. Er fühlt es lebendig nach und vollbringt endlich das Schwerste, freiwillig zu entsagen. So erfordert dieser Weg zum Ziele keinen sich weich hingebenden, sondern einen unerschrocken tätigen Menschen, keine harmonische, selbstzufriedene, sondern eine Kämpfernatur. Darum ist sein Lebenslauf kein glücklicher, sondern ein heroischer, welcher darin besteht, daß der Mensch in irgend einer Art, sei es als Heiliger oder Genie, für das allen irgendwie zu gute Kommende mit übergroßen Schwierigkeiten kämpft und am Ende siegt, dabei aber schlecht oder gar nicht belohnt wird (V, 337). Das Genie und der Heilige stellen also die beiden Spitzen dar, in die das bloß moralische Ideal bei Schopenhauer ausläuft. War der niedere Idealmensch individuell, so ist der hohe mehr sozial gesinnt, war jener von der Vernunft, so ist dieser vom Gefühl beherrscht.

Welchen Idealmenschen hat nun Schopenhauer vor Augen bei Aufstellung seines Erziehungszieles: Bekanntschaft mit der Welt? Insofern dieses Ziel realistisch ist, also Bekanntmachen des Zöglings mit der wirklichen anschaulichen Welt bedeutet, weist es zunächst auf den niederen Idealmenschen hin. Dieser muß Welt und Menschen genau kennen lernen, um sie zu nehmen, wie sie sind, sie richtig behandeln und sich so am besten durch die Welt schlagen zu können. Aber unzweifelhaft hat Schopenhauer mehr im Sinne; es schwebt ihm bei dieser Formel der gesamte Idealmensch vor, mag dieser sich ausleben, nach welcher Richtung er will. Bekanntschaft mit der Welt ist die gemeinsame Grundlage für alles weitere Streben. Kenntnis der Welt muß nicht nur der praktische Weltmann im Interesse seines Individuums besitzen, sondern auch der moralische Idealmensch, um mitleidsvoll fühlen und handeln zu können, das Genie, damit ihm aus der Anschauung immer neues Leben zu-

strömt, der Heilige, damit er nach erlangter Welt- und Menschenkenntnis entsagt. So hat Schopenhauer vollständig recht mit der Forderung, daß die Bekanntschaft mit der Welt das Ziel sei, dem alle Erziehung zustreben müsse.

Nun müßten sich freilich über dieser die allgemeine Grundlage darstellenden Zielangabe noch Zielpunkte erheben, die auf die verschiedenen Gestalten des Idealmenschen hinweisen. Nicht alle diese Teilziele hat Schopenhauer ausgesprochen, einmal, weil er eben kein systematischer Pädagog ist und dann, weil er an der Unmöglichkeit der Charakterbildung festhält. Man darf im ganzen sagen: Schopenhauers Pädagogik hat bei weitem überwiegend den niederen Idealmenschen als den höheren im Auge. So hat er für die Erziehung zum hohen, von Gerechtigkeit, Liebe und Mitleid erfüllten Idealmenschen kein besonderes Ziel aufgestellt. Doch weist das ethisch-pessimistische Erziehungsziel: Mache den Zögling bekannt mit der Nichtigkeit und Schlechtigkeit der Welt, diesem moralischen Ideal, speziell dem Heiligen, zu. Dagegen hat er noch ein Teilziel festgelegt für die Erziehung zum idealen Gelehrten.

In frischen Farben leuchtet das Bild des idealen Gelehrten, wie es Schopenhauer in dem Aufsatze: Über Gelehrsamkeit und Gelehrte (V, 506) entworfen hat. Da nach seiner Meinung großen Geistern ein starker Trieb zur Mitteilung eigen sei und sie auch die Pflicht hätten, nicht allein durch mündlichen Unterricht Schüler zu bilden, wie es Sokrates getan habe, sondern durch Bücher die Nachwelt zu belehren, so wird bei ihm das Gelehrtenideal zugleich zum Lehrerideal. Dasselbe zeigt durchaus nicht die Züge eines stillen, trockenen Stubengelehrten, sondern ist eine Art Verbindung von Weltmann und Gelehrten. Der Ideallehrer besitzt zunächst gründliche Welt- und Menschenkenntnis, selbsttätig geschöpft aus dem Buche der Natur; er hat praktische Weisheit statt theoretischen Wissens. Nach der Seite des Charakters ist er

ausgezeichnet durch Festigkeit und freie Männlichkeit; denn er soll selbständig denkende freie Menschen erziehen. Darum läßt er sich vom Unterrichtsministerium nicht brauchen (N IV, 358). Darum soll er auch nicht vorher Hauslehrer sein; denn dies sei nur eine Schule der Unterwürfigkeit und Fügsamkeit (IV, 224). Voraussetzung für diese Eigenschaft sei allerdings, daß er nicht arm sei, damit er sich nicht deswegen drehen und wenden müsse. Neben diesen allgemeinen menschlichen Zügen ist ihm eine tiefe, umfassende Bildung eigen; denn nur die vollendeten Meister seien fähig, die Elemente einer Wissenschaft eigentlich gut vorzutragen, eben weil nur sie die Sachen wirklich verstehen und ihnen niemals Worte die Stelle der Gedanken vertreten (II, 168). Daher geht er auch nicht in Fachgelehrsamkeit auf; denn der Fachgelehrte gleiche einem Manne, der in seinem eigenen Hause wohnt und dieses genau kennt, aber nie herauskommt, so daß ihm draußen alles fremd ist. Auf die ganze Wissenschaft ist dagegen der Blick des idealen Gelehrten gerichtet, und Einzelwissenschaften treibt er nicht ohne philosophische Tendenz. Zu solchem Zwecke hat er sich ganz der Wissenschaft gewidmet, seinen Geist im ganzen veredelt und schon als Student nur edle geistige Belustigungen gesucht (N IV, 399). Darum muß er auch vom Militärdienst befreit sein, dafür aber auf seine geistige Weiterbildung eifrig bedacht sein. Hierbei schwebt ihm aber nicht das Lehren als Zweck vor; denn das viele Schreiben und Lehren entwöhne den Menschen von der Deutlichkeit und Gründlichkeit des Wissens und Verstehens, weil es ihm nicht die Zeit läßt, diese zu erlangen. »Gewöhnliche Menschen,« sagt Schopenhauer mit vollem Recht, »die den Vorsatz gefaßt haben, Lehrer zu werden, vereiteln ihn schon dadurch, daß bei allem ihrem Lernen und erzwungenem Denken der Zweck des Lehrens ihnen vorschwebt und sie verhindert, tief einzugehen in die Gegenstände der Erkenntnis (N IV, 51). Skeptisch stellt daher Schopenhauer der alten pädagogischen Wahr-

heit *docendo disco* gegenüber das zum Teil auch berechtigte *docendo nihil disco* (III, 521). Noch viel weniger wird der ideale Lehrer die Wissenschaft um äußerer Vorteile willen treiben, sondern die Wissenschaft wird ihm stets Selbstzweck sein. Dann werde er *accidentaliter* zur Belehrung anderer fähig. Auch hier sehen wir Schopenhauer in den Bahnen der Neuhumanisten; von pädagogischem Enthusiasmus ist auch bei ihm nichts zu spüren.[1]) Dieser Auffassung wird man wohl den Vorwurf der Einseitigkeit machen dürfen; indessen muß hinzugefügt werden, daß sie bei Schopenhauer in einem wesentlich besseren Lichte erscheint, als bei den meisten andern Neuhumanisten. Denn ihm ist es nicht nur um Erhaltung und Erweiterung der Altertumswissenschaft zu tun, wenn er jene Forderung stellt, sondern darum, daß das Weiterbilden des Lehrers in der Richtung des selbsttätigen Wahrheitsforschens erfolge. Frei von eigenen Vorurteilen, unbeirrt durch die Meinung anderer, durch die Fesseln des Staates, der Nation, der Religion soll er unverrückt der Wahrheit zustreben und ihr seine Schüler zuführen.

Von solchen idealen Lehrern gibt auch Schopenhauer zu, daß ihr Einfluß groß sein kann. Das Denken mit einem wahrhaft großen Geiste, sagt er, stärkt den eigenen, erteilt ihm eine regelrechte Bewegung, versetzt ihn in den richtigen Schwung. Darum könne ein solcher, aber auch nur ein solcher, andern zu wahrer Bildung verhelfen.

Man wird gewiß diesem Lehrerideale freudige Zustimmung nicht versagen, wenn es auch nach der Seite des Herzens noch der Ergänzung bedarf. Aber es zeigt doch eine Reihe männlicher, tapferer Züge. Wollte man Schopenhauer selbst an diesem Ideal messen, so würde sich in der Hauptsache Übereinstimmung ergeben. Sie

---

[1]) *Wolfs* ganze Pädagogik bestand (nach einer Äußerung gegen *Gotthold*) in dem Rezept: »Habe Geist und wisse Geist zu wecken«, und *Ritschl* meinte: Wer das Wissen habe, dem werde das Lehren von selbst zufallen. Vergl. *Paulsen*, S. 589.

ist zu finden nicht nur in dem Intellektuellen, sondern vor allem in dem unerschrockenen Wahrheitsforschen, sowie in dem auch ihm eigenen Triebe zur Mitteilung und Belehrung anderer, ein Trieb, der schon seiner Mutter lästig wurde und Goethe zu dem Ausspruche veranlaßte:

»Trüge gern noch länger des Lehrers Bürden,
Wenn Schüler nur nicht gleich Lehrer würden.«

Zu vergessen ist natürlich nicht, daß, wenn Schopenhauer vom Lehrer spricht, er zunächst den Universitätslehrer, wenn nicht gar den genialen Menschheitserzieher, im Auge hat. Infolgedessen erscheinen eben seine Anforderungen sehr hoch gespannt. Trotzdem kann das Ideal selbstverständlich für jeden Lehrer als Maßstab dienen.

Für die Erziehung zum Gelehrten hat nun Schopenhauer ebenfalls ein besonderes Ziel aufgestellt. Wie die übrigen Neuhumanisten fordert auch er energisch: Bildung zur wahren Humanität (V, 513; V, 366). Erlangt werden soll diese Humanitätsbildung durch Studium der griechischen und lateinischen Klassiker. Steht nun diese Forderung nicht in Widerspruch mit dem realistischen Ziele, wonach alles Bücherstudium so beiseite gewiesen wurde?[1]) Zunächst lassen sich beide Ziele vereinigen durch ein zeitliches Nacheinander. Erst Bekanntschaft mit der wirklichen Welt, hernach die klassischen Studien. Denn, wie schon hervorgehoben, ist nach Schopenhauer Bekanntschaft mit der Welt die allgemeine Grundlage für alle weitere Bildung; auch der Gelehrte braucht sie, um dann die Bücher recht zu verstehen. So sagt Schopenhauer ausdrücklich: »Die Kinder sollen das Leben in jeder Hinsicht nicht früher aus der Kopie kennen lernen als aus dem Originale. Statt daher zu eilen, ihnen nur Bücher in die Hände zu geben, mache man sie stufenweise mit den Dingen und menschlichen Verhältnissen bekannt« (V, 665). Darum fordert er ja auch, daß man sich des Lesens wegen nicht ganz dem Anblicke der realen Welt

[1]) *Jung* nimmt einen solchen an. S. 23.

entziehen solle (V, 525), und daß allem Lesen die eigene Erfahrung vorausgehen müsse. Im Einklange hiermit steht auch die von ihm anders begründete Forderung, daß das Sprachenlernen der Kinder nicht zu früh einsetzen solle. Wesentlich milder erscheint der Widerspruch überhaupt in Schopenhauers Augen, weil nach seiner Meinung die Schriften der Alten dem Weltstudium am wenigsten widersprechen. Denn infolge der größeren Naturnähe der Alten stimme das Weltbild, welches sie vermitteln, möglichst mit der wirklichen Welt überein und sei frei von den Verschrobenheiten der Neueren (V, 366). Freilich trägt der Humanismus den Optimismus in sich, er ist freudige Weltbejahung, und insofern steht Schopenhauer mit der Forderung der Humanitätsbildung außerhalb seiner philosophisch-ethischen Anschauungen; der Weltmann wie der ideale Gelehrte stehen als solche auf dem Boden der Weltbejahung, sind also nur Erscheinungen des niederen Idealmenschen.

Daß wir mit dieser Synthese, die Schopenhauer selbst nicht ausdrücklich vorgenommen hat, doch seine Meinung getroffen haben, läßt sich noch durch folgenden Hinweis verstärken. Wie wir im Laufe unserer Untersuchung schon oft gefunden haben, sind seine pädagogischen Meinungen zum guten Teile aus seiner eigenen Erziehung von ihm abstrahiert. So auch in diesem Falle. Er war zuerst in ausgedehntem Maße mit der wirklichen Welt bekannt gemacht worden, besonders durch eine zweijährige Reise, die seine Eltern mit ihm, als fünfzehnjährigem Knaben, nach England, Frankreich, der Schweiz und Österreich unternommen hatten. Erst mit dem 19. Jahre lernte er *mensa* deklinieren (V, 256), machte aber nun in kürzester Zeit gewaltige Fortschritte.

Wie dankbar er dieses Erziehungsverfahren später anerkannte, erfahren wir aus seinem *curriculum vitae*. Dort schreibt er: »*Manifestum quidem est, mihi, per illam tuam diuturnam peregrinationem, duos juventutis annos, qui alias disciplinis linguisque veterum addiscendis*

impendi solent, hac utilitate plane vacuos praterlapsos esse: attamen etiamnunc dubito, annon ex illa peregrinatione fructus aliquis in me redundaverit, amissam illam utilitatem plene compensans, quinimo superans. — Mens mea non uti fieri solet, verbis atque historiis, de rebus, quarum omnino nullam veram adaequatamque cognitionem jam habere posset, implebatur, neque illo pacto prima mentis acies obtundebatur, defatigabaturque; sed, in vicem istorum, animus, intellectusque meus obtutu rerum nutriebatur, vereque erudiebatur, et proinde quae qualesque res essent prius didicit quam de conversionibus rationibusquae earum inter se traditiones acciperet: ad summam equidem gaudeo, me, illa via progressum, mature adsuevisse, in vocabulis minime acquiescere sed visionem inspectionemque rerum et cognitionem quae intuitu generatur longe anteferre sonantibus verbis: quo pacto mihi cautum fuit ne unquam postea verba pro rebus mihi esse possent« (VI, 251 f.).

Einen wichtigen Punkt verschweigt er hier. Die Bekanntschaft mit der Welt hat in ihm auch die Erkenntnis von dem pessimistischen Zustande der Welt erzeugt. An anderer Stelle sagt er, daß er in seinem 17. Jahre, ohne alle gelehrte Schulbildung, gewaltig von dem Jammer des Lebens ergriffen worden sei (N IV, 350). So ist aus seiner Welterfahrung mitleidvolles Einfühlen in die Not aller Lebewesen, sowie die Sehnsucht nach dem Nichtsein, die als ursprüngliche pessimistische Gemütsbeschaffenheit ihm eigen war, geweckt und gestärkt worden.

Wir fassen zusammen. Das Ziel aller Erziehung ist zunächst die Bekanntschaft mit der Welt. Bleibt der Mensch trotzdem auf dem Standpunkte der Bejahung stehen, so wird er sich zu einem resignierten Ausleben der eigenen Individualität entschließen. Das war in der Hauptsache der Weg des praktischen Schopenhauer. Auf der Welterfahrung können sich dann die Humanitätsstudien aufbauen. Diesen Weg ging Schopenhauer als Gelehrter. Die Welterfahrung kann endlich zu Mitleid

und Verneinung führen. Das war das Ziel der Sehnsucht für Schopenhauers besseres Selbst.

Schlufswort.

Unsere Untersuchung hat gezeigt, welche Fülle von pädagogischen Gedanken in Schopenhauers Werken enthalten ist. Wir sahen auch, wie dieselben gewissermaßen aus seiner Philosophie herauswachsen und wie sie sich selbst da, wo er von einem andern Standpunkte ausgegangen ist, in den Plan des Ganzen einfügen lassen und der Widerspruch zumeist nur scheinbar ist. Freilich setzen sich daher auch die Widersprüche, an denen seine Philosophie selbst krankt, in den pädagogischen Ansichten fort. In der Hauptsache hat er nur die pädagogischen Konsequenzen aus seiner Philosophie gezogen, mit denen er Anschauungen oder Zuständen seiner Zeit reformierend entgegentreten zu müssen glaubt. Vielfache Berührungen nahmen wir wahr vor allem mit Montaigne, Rousseau und den Neuhumanisten. Doch trägt er seine Ansichten stets frei von trockenem Schematismus und mit der Frische und Überzeugung des Selbsterlebten und Selbstdurchdachten vor. Vielfach ist er auch auf ganz anderem Wege zu denselben Resultaten gekommen, wie sein Zeitgenosse Pestalozzi.

Auf die pädagogische Bewegung seiner und der folgenden Zeit hat er nicht eingewirkt. Doch ist zu bedenken, daß seine Ideen, die »nach allen Seiten hin das deutsche Geistesleben beeinflußt haben«, auch indirekt und im Stillen auf die Erziehung eingewirkt haben. Nun meine ich nicht, wie R. Wagner und der jugendliche Nietzsche, daß die Schopenhauersche Philosophie zur Grundlage auch der Erziehung zu machen sei. Doch verdienen seine pädagogischen Gedanken mehr Beachtung, als sie bisher gefunden haben. Berührt er darin doch vielfach Fragen, die noch heute nicht endgültige Beantwortung gefunden haben. Selbst seine Einseitigkeiten und Übertreibungen

sind zum Teil ein heilsames Gegenmittel für Erscheinungen in unserem heutigen Erziehungswesen. Mußten wir einerseits einige seiner pädagogischen Lehren, die zu sehr im Banne seines Pessimismus und seiner Ansicht von der Unbildsamkeit des Charakters stehen, abweisen, so sind wir andrerseits Ideen genug begegnet, denen wir freudig und ungeteilt Beifall zollen konnten und von denen zu wünschen ist, daß sie die Erziehung künftig befruchten mögen.

Zum Schlusse seien die Hauptpunkte zusammengestellt.

Schopenhauers pädagogische Ansichten sind psychologisch und allgemein philosophisch begründet, gehen aber zugleich aus persönlicher Erfahrung hervor und sind von echter Wahrheitsliebe getragen.

Im einzelnen kann man bei Schopenhauers pädagogischen Gedanken Wahrheiten, Einseitigkeiten und Irrtümer unterscheiden. Nach unserer Überzeugung wären die pädagogischen Sätze Schopenhauers folgendermaßen diesen drei Gruppen einzugliedern:

I. Wahrheiten:
   1. Er sucht den Wert des Menschen im Moralischen und Ewigen.
   2. Er will schon die Jugend von schimmernden Lebenslügen befreit wissen.
   3. Er ist ein energischer Vertreter des Individualismus in der Erziehung.
   4. Er vereinigt in gewissem Sinne den Realismus mit dem Humanismus.
   5. Er betont die Wichtigkeit der Verstandesaufklärung und stellt die richtige Methode der Verstandesbildung dar.
   6. Alles Wissen ist ihm nicht Selbstzweck, sondern Erziehungsmittel.
   7. Die Qualität des Wissens ist ihm mehr wert als die Quantität desselben.
   8. Er betont im umfassendsten Sinne den Wert der

Anschauung und Lebenserfahrung und verlangt, daß alles Wissen darauf gegründet werde.

9. Er fordert weitgehende Selbsttätigkeit des Menschen, ohne die Denkbildung zu verfrühen.
10. Er tritt ein für rationelle Gedächtnispflege.
11. Im Geometrieunterrichte bringt er das Prinzip der Anschauung zur Geltung und gibt dadurch Hinweis auf eine neue gesunde Methode.
12. Er warnt vor Verfrühung des Religions- sowie des fremdsprachlichen Unterrichts.

II. Mit diesen Wahrheiten hängen folgende Einseitigkeiten eng zusammen:

1. Seine Erziehungsgrundsätze sind lückenhaft. Besonders findet sich nichts über Gemütsbildung bei ihm vor; doch kann man in seinem Hinweis auf die ästhetische Erziehung einen Ersatz dafür erblicken.
2. Er übersieht, daß es auch unschädlichen, beglückenden Wahn gibt.
3. Die einseitige Betonung des Individualismus führt ihn zu einer Vernachlässigung des Sozialen in der Erziehung.
4. Die Betonung der Anschauung führt ihn zur Vernachlässigung des begrifflichen Wissens.
5. Die Forderung der Selbsttätigkeit führt ihn zur Unterschätzung des Nachdenkens, sowie auf moralischem Gebiet des Beispiels und der Gewöhnung.

III. Irrtümer:

1. Die Lehre von der starren Unveränderlichkeit des Charakters und die damit zusammenhängende Leugnung jeden Fortschritts ist unannehmbar und auch unhaltbar.
2. Das Ziel der Moral, die Willensverneinung muß als Erziehungsziel abgelehnt werden.
3. Die Lehre von der Unüberwindlichkeit der angeborenen Anlagen und die daraus folgende

Minderbewertung alles Erworbenen ist ebenfalls theoretisch unhaltbar und praktisch unfruchtbar.

4. Die Meinung von der geringen Bildungsfähigkeit der Menschen in intellektueller Beziehung ist als übertrieben pessimistisch zurückzuweisen.
5. Abzuweisen ist endlich seine zersetzende Auffassung der Geschichte.

Literaturverzeichnis

Zu Grunde gelegt ist die Ausgabe von *Eduard Grisebach:* Arthur Schopenhauers sämtliche Werke in 6 Bänden. 2. Abdruck. Leipzig, Reclam. Schopenhauers handschriftlichen Nachlaß zitiere ich nach derselben Ausgabe (4 Bände). Den hierauf bezüglichen Zahlen ist ein N vorangestellt. Schopenhauers Briefe sind ebenfalls in der *Grisebach*schen Ausgabe benutzt und die sich darauf beziehenden Seitenzahlen durch vorangestelltes B gekennzeichnet.

Außerdem wurden benutzt:

1. *Bahnsen*, Beiträge zur Charakterologie, 2. Bd., 1867.
2. *Bahnsens, C. Beckers* und *Kosacks* Ansichten über Schopenhauers Mathematik, soweit sie in der »Holsteiner Schulzeitung« 1857, No. 12, 13, 21, 25, 26 und 1858, No. 14, 15 enthalten sind.
3. *Braun*, »Schopenhauer als Erzieher«, Neue metaphysische Rundschau, 1901.
4. *Kuno Fischer*, Schopenhauers Leben, Werke und Lehre, 1898.
5. *Flügel*, Über voluntaristische und intellektualistische Psychologie. Jahrb. d. V. f. wiss. Päd., 1899.
6. *Frommann*, A. Schopenhauer, Drei Vorlesungen, 1872.
7. *Grisebach*, Schopenhauer, Geschichte seines Lebens, 1897.
8. *Grisebach*, *Edita und Inedita Schopenhaueriana.*
9. *Gwinner*, Schopenhauers Leben, 1878.
10. *Ed. v. Hartmann*, Kann der Pessimismus erziehlich wirken? Pädag. Studien, 1890.
11. *Herbart*, sämtl. Werke, herausgeg. von *Hartenstein*, 12 Bde.
12. *Hummel*, Die psychologischen und pädagogischen Grundgedanken Schopenhauers. Pädagogium 1881.
13. *A. Jung*, Die pädagogische Bedeutung der Schopenhauerschen Willenslehre, 1890.
14. *Keutel*, Über die Zweckmäßigkeit in der Natur bei Schopenhauer. Programmschrift 1897.
15. *Kosack*, Programm des Gymnasiums zu Nordhausen, 1852.

16. *E. Lehmann*, Die verschiedenen Elemente der Schopenhauerschen Willenslehre, 1889.

17. *Leonhard*, Beitrag zur Kritik der Schopenhauerschen Erkenntnistheorie. Diss. 1891.

18. *Nietzsche*, Schopenhauer als Erzieher. Unzeitgemäße Betrachtungen. 3. Stück. 1874. Nachträge dazu im Werke, Bd. 10.

19. *Paulsen*. A. Schopenhauer, Der Zusammenhang seiner Philosophie mit seiner Persönlichkeit. Deutsche Rundschau VIII, Heft 10, 1882.

20. *Paulsen*, Geschichte des gelehrten Unterrichts, 1885.

21. *Jules Payot*, Die Erziehung des Willens. (Übersetzung von *Voelkel*, Leipzig 1903.)

22. *Rein*, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik.

23. *Schneidewin*, Das Gymnasium und A. Schopenhauer. Magazin für die Literatur des In- und Auslandes 1886, No. 11.

24. *Schmid*, Encyklopädie der Pädagogik.

25. *K. Schmidt*, Geschichte dnr Pädagogik, 4. Bd.

26. *S. Schmid*, Schopenhauers Willensmetaphysik in ihrem Verhältnis zu neueren Ansichten über den Willen. Diss. 1894.

27. *P. Schultz*, Schopenhauer in seinen Beziehungen zu den Naturwissenschaften. Deutsche Rundschau 1899.

28. *Veeh*, Die Pädagogik des Pessimismus, 1900.

29. *Th. Vogt*, Der Pessimismus und die wissenschaftliche Pädagogik. Jahrbuch d. V. f. wiss. Päd. 1891.

30. *Volkelt*, A. Schopenhauer. Seine Persönlichkeit, seine Lehre, sein Glaube, 1900.

31. *Volkelt*, Das Recht des Individualismus. Z. f. Philos. u. philos. Kritik 1897, Bd. 111.

32. *Winderlich*, Verträgt sich die Lehre Schopenhauers von der Unveränderlichkeit des Charakters mit den Tatsachen der empirischen Psychologie. Päd. psych. Studien, 1. Jahrg., No. 7.

33. *Ziegler*, Die geistigen und sozialen Strömungen des 19. Jahrh.

34. Dr. *H. Walsemann*, Die Anschauung, Berlin 1903.

Lebenslauf.

Ich, *Bruno Otto Arnold*, wurde geboren am 8. November 1873 zu Greifenhain als Sohn des Hilfsweichenwärters *Johann Gottlieb Arnold* und seiner Frau *Wilhelmine* geb. *Krause*. Ich besuchte die Volksschule meiner Heimat und dann das Seminar zu Borna. Nach bestandener Reifeprüfung fand ich Anstellung an der Bürgerschule zu Borna und nach abgelegter Wahlfähigkeitsprüfung an der 10. und später an der 12. Bezirksschule in Leipzig. Von 1898 bis 1901 war ich an der Universität Leipzig immatrikuliert und hörte die Vorlesungen der Herren Professoren Dr. *Volkelt*, *Wundt*, *Schiller*, *Richter*, *Heinze*, *Köster*, *Sievers*, *v. Bahder*, *Holz*, *Elster*, *Witkowski*, *Hofmann*, *Kittel*, *Gregory*, *Kirn*, *Fricke*, *Brieger*, *Schnedermann* und *Rietschel*. Für die Belehrung in ihren Seminaren schulde ich vorzüglichen Dank den Herren Professoren Dr. *Volkelt*, *Sievers*, *v. Bahder*, *Holz*, *Elster*, *Heinze* und *Köster*. Insbesondere danke ich Herrn Prof. Dr. *Volkelt*, der mir bei der Abfassung der vorliegenden Arbeit bereitwillig mit seinem Rate zur Seite stand.